مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين

إعداد
ديما علي فارس الخوالدة

المشرف
الدكتور صالح ذياب هندي

استاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في تخصص المناهج وأساليب التدريس

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية
الزرقاء_ الأردن
١٩/ ٦ / ٢٠١٤

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ "مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين" بتاريخ ١٩/٦ / ٢٠١٤

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور صالح ذياب هندي، رئيساً أستاذ مشارك، مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية الجامعة الهاشمية	....
الكتور محمد سليمان الجوارنه، عضواً أستاذ مشارك، مناهج واساليب تدريس التربية الإجتماعيه الجامعة الهاشمية	....
الدكتور أحمد فلاح العلوان، عضواً أستاذ مشارك، علم النفس التربوي الجامعة الهاشمية	....
الدكتور طه علي الدليمي، عضواً خارجياً أستاذ، مناهج وطرق تدريس اللغة العربية جامعة العلوم الأسلامية	....

الإهداء

- إلى أستاذي الأول في مدرسة الحياة ... رمز الكفاح والعطاء إلى الشامخ في أعماقي .... إلى الذي علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والإصرار .... أغلى الناس والدي الحبيب الدكتور علي الخوالدة أطال الله بعمره .

- إلى ذات العطاء الذي لا ينضب .... إلى نبع الحب والحنان ....وبحر العطاء الكبير إلى من أوقدت في روحي الأمل والطموح وتحملت لأجلى سياط الزمن بالصبر والإيمان والدتي الغالية السيدة فايزة الخوالدة أطال الله بعمرها .

- إلى أشقاء روحي، سندي وذخري، وكنز أيامي ..... إلى الذين واكبوا معي رحلة الأشواق المعرفية بوفاء أخواني الأعزاء ... فارس وشهم ومجد ودينا ولينا ودانا ولانا أطال الله بأعمارهم .

- إلى الذي أنتظرني بفارغ الصبر، إلى الذي آمن بقدرتي على العطاء .... الحبيب الغالي و زوج المستقبل السيد سلامه علي الغويري أطال الله بعمره.

- إلى كل الأحبة والأصدقاء .

- إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع راجياً من الله التوفيق.

الباحثة

ديما الخوالده

شكر وتقدير

قال الله تعالى: (لئن شكرتم لأ زيدنكم) (الآية ٧، سورة إبراهيم)

صدق الله العظيم

بعد الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.من باب إسناد الفضل إلى أهله، فإنني أتقدم بالشكر وعظيم الامتنان إلى الدكتور صالح ذياب هندي المشرف على هذه الدراسة، الذي غمرني بحسن خلقه، وأتحفني بغزير علمه، على ما قدمه لي من معرفة، وتوجيهات، وعون، وإرشاد، رغم مشاغله الكثيرة، فكان لتشجيعه، وصبره أطيب الأثر في إنجاز وإثراء هذه الرسالة ، ومتابعته لخطواتها أولا بأول. منذ كانت عنوانا إلى أن أصبحت ما هي عليه الآن، فله مني جزيل الشكر وبالغ التقدير كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم قبول مناقشة هذه الرسالة ، ولا أشك أنني سوف أستفيد من آرائهم وتوجيهاتهم .

الباحثة

ديما الخوالدة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين

إعداد

ديما علي الخوالدة

المشرف

الدكتور صالح ذياب هندي

استاذ مشارك

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين ، واستقصاء مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية (α= 0,05) بين تقديرات المعلمين لهذا الاستخدام تعود إلى أثربعض المتغيرات ، وذلك من خلال محاولتها الاجابة عن سؤالين .

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانه أداة لها مكونه من ٢٩ فقرة لجمع البيانات المطلوبة ، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها الذي بلغ(89.) جرى تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (144) معلماً من الذكور والاناث ، من ذوي التخصصات العلمية والانسانية الذين يدرسون الصفوف الثلاثة العليا في مدارس التربية والتعليم، ومدارس الثقافة العسكرية والقوات المسلحة التابعة لمحافظة الزرقاء .

وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم طلبتهم بدرجة متوسطة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديراتهم لهذا

الاستخدام تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسلطة المشرفة على المدارس ، والمؤهل العلمي، والخبرة .

وانتهت الدراسة في ضوء نتائجها إلى جملة من من التوصيات من أهمها ضرورة توفير وزارة التربية والتعليم المزيد من فرص التدريب للمعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما اقترحت الباحثة اجراء بعض البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوعها .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يمثل التقويم الركن الأساسي في أي نظام تعليمي ، فمن خلاله يمكن الكشف عن مدى تحقق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية التعلمية واصدار الآحكام على الطلبة . وبالنظر إلى أساليب التقويم المتبعة يمكن ملاحظة أن اختبارات الورقة و القلم (الكتابية) بصيغتها التقليدية تركز على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بتطبيق المتعلم للمعرفة في حياتة الواقعية ، مما أدى إلى أن يكون التقويم هدفاً بحد ذاته وغير متكامل مع العملية التعليمية ، وهو مما سبب الانتقاد الشديد لآساليب التقويم المتبعة ، والمطالبة باصلاح عملية التقويم التربوي ضمن جملة من الاصلاحات التي تنال المجالات التربوية الأخرى .

لقد دعا التطور المستمر والمتسارع للمعرفة العلمية، والانفتاح الثقافي، وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتعدد وسائل الحصول على المعرفة، وازدياد المهارات التي يجب تعليمها للطلبة؛ إلى الانتقال من الطرائق الاعتيادية للتقويم إلى طرائق تراعي التطور الحاصل في استراتيجيات التعلم والتعليم، والكثير من المهارات لا نستطيع تقويمها باستخدام الورقة والقلم، إذ أصبحت الاختبارات التقليدية وسيلة من وسائل التقويم، وازداد دور الطلبة في تحديد المعايير التي يجري بها تقويمهم، وأصبحت العملية تشاركيه ما بين المعلم والمتعلم، والتقويم وسيلة توجه الطلبة لتحقيق تعلم فعال (الهاشمي والغزاوي، ٢٠٠٧).

ولذلك تكاثفت الجهود التربوية لتطوير استراتيجيات متنوعة للتقويم وأدوات متعددة للحصول على المعلومات ، ذلك لأن نمطاً واحداً من التقويم لا يكفي جمع المعلومات اللازمة عن نمو المتعلم؛ لذا اقتضى هذا التطور التحول من التقويم التقليدي المرتكز في الأساس على المدرسة السلوكية، التي

تؤكد أن يكون لكل درس أهداف مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس ، إلى التقويم الحقيقي المرتكز على افتراضات المدرسة المعرفية، التي تهتم بالدرجة الأولى بما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه؛ أي أصبح التركيز منصباً حول نتاجات تعلم أساسية. تظهر هذه النتاجات على شكل أداءات يتوصل إليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم، مما يوثق الصلة بين التعلم والتعليم (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٥) .

ونتيجة لذلك نادى التربويون بإعادة النظر في فلسفة التقويم وتغيير اجراءاته ، فبدلاً من اعتمادة على الاختبارات التحصيليه التي تقدم صورة أحادية البعد عن المتعلم ، أصبح التقويم يقوم على تطبيق المتعلم للمعارف والمهارات في صورة أقرب ما تكون إلى واقع حياتة ، ونتيجة لهذه الاسباب والدواعي مع نهاية الألفيه الماضيه حرصت دول متعددة على احداث نقلة نوعية في نظم تقويم تعلم الطلبة في مدارسها ، إذ تبنت نظاماً جديداً يتسم بالتنوع والاستمرارية والشمول ويتطلب استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة فشرعت وزارات التربية والتعليم بتطوير نظم التعليم بجوانبها المختلفة لتواكب عصر العولمة والثورة التكنولوجية والتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، والعمل على توجيه التعليم نحو الاقتصاد المبني على المعرفة ، وبذلك ظهر نوع جديد من التقويم يعرف بالتقويم البديل (Alternative assessment) .

وأدى ظهور التقويم البديل ،إلى تحول فلسفة التقويم ، بحيث يكون التقويم جزءاً من الأنشطة ، فالتقويم البديل يشدد على تقويم أداء المتعلم في سياق حقيقي ، فبدلاً من إجابة الطالب عن أسئلة الاختبار ، صار البديل أداء الطالب لمهمة كأن تكون قصةً اوتجربة أو تقويم تقرير ، ويعني ذلك تحول النظر من الناتج للمتعلم إلى النظر إلى عمليات التعلم والاهتمام بمهارات التحليل والقدرة على التطبيق والابداع والتعاون مع الآخرين . ويعد عام ١٩٨٨ بداية ظهور التقويم البديل ،

ويطلق على هذا التقويم في الأدبيات أسماء متعدده ، مثل التقويم المباشر ، والتقويم الحقيقي ، والتقويم الأصلي ، والتقويم النوعي ، والتقويم القائم على الأداء . (افتيحة، ٢٠٠٤)

ويشير التقويم البديل في معناه إلى أساليب مخالفة أو بديلة لطرق التقويم التقليدية التي تقيس الجوانب المعرفية عن طريق الورقة والقلم ، وتشترك هذه الأساليب بجملة من الخصائص العامة منها : مرافقتها لعملية التعلم والتعليم ، واعتمادها على مهام أدائية وأنشطة ، وتنميتها مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم ، وتشجعيها على الاستجابة لمشكلات واقع حياة الطالب عن طريق تأمله لأدائه وتقويم نموه وإنجازه. ويعتمد التقويم البديل عدداً من الاستراتيجيات مثل استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ، والملاحظة ، والتواصل ، ومراجعة الذات ، والورقة والقلم . وتستخدم هذه الاستراتيجيات أدوات تقويم متعدده مثل : قائمة الرصد ، وسلم التقدير ، وسلم التقدير اللفظي ، وسجل المتعلم ، والسجل القصصي (أبو خليفة ، خضر ، عشا ، هماش ٢٠١). وعكست البحوث والدراسات أهمية التقويم البديل مثل الكشف عن توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدواته واستراتيجياته (أبو خليفة ، خضر ، عشا ، هماش،٢٠١١) ومعتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية (أبو عواد، أبو سنينة ،٢٠١١) وفاعلية التقويم البديل في التحصيل (المزروع،٢٠٠٩).

وحظي التقويم البديل باهتمام متزايد في كثير من الدول المتطورة خلال العقدين الماضيين، وذلك لما أظهرته كثير من الدراسات والبحوث من امكانية توظيف هذا التقويم النوعي في رفع مستوى اداء المتعلمين ، حيث يشاركون فيه مشاركة ايجابية فاعلة ، ويقومون بانشطة تبرز تمكنهم من مهارات معرفية وادائية وعملية وتطبيقية مهمة تتعلق بالمواد الدراسيه وتكشف عن قدرتهم على ابتكار نتاجات واقعية أصيلة متنوعة تتميز بدرجة عالية من الجودة والاتقان ، وبذلك

تتحقق عملية التعليم المستويات المأمولة منها . ولا يمكن التحقق من ذلك الأ من خلال البحث في مدى معرفة المعلمين وممارستهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تجسيداً لسعي الأردن نحو تطوير التعليم ، بدأت وزارة التربية والتعليم الأردنية عملية تطوير شاملة لعناصر العملية التعليمية التعلمية كافة ، تحت عنوان الاقتصاد المعرفي الذي تضمن أربعة مكونات ، منها المكون الثاني الذي يسعى إلى تطوير المناهج والامتحانات وعمليات التدريب . وتعد استراتيجيات التقويم من أهم عناصر مشروع الاقتصاد المعرفي، وذلك لمعرفة مدى تحقق النتاجات المطلوبة من المتعلم، وفاعلية كل من استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة، وكذلك التحقق من مناسبة المواد التعليمية (الوسائل التعليمية) التي استخدمت في العملية التعليمية. والتقويم المستمر يساعد على تحسين التعلم، وعلى المعلمين أن يمتلكوا القدرة على تطوير استراتيجيات التقويم التي تساعد على تحسين التعلم. كذلك على الطلبة امتلاك مهارات التقويم الذاتي، وهذه مهارة أساسية من مهارات التقويم البديل أو الحقيقي .

وكان من مظاهر تطوير الامتحانات الدعوة إلى الأخذ بالتقويم البديل واستخدام المعلمين لاستراتيجياته وأدواته (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) ، وتلبية لهذة الدعوة رأت الباحثة أن الحاجة تقتضي البحث في استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة التي يستخدمها المعلمون في التعليم الأساسي في مدارس محافظة الزرقاء .ومن هنا برزت مشكلة الدراسة والحاجة إليها لأهميتها النظرية والعملية، لاسيما في ظل ندرة الدراسات التي تمت على مستوى الأردن في حدود علم الباحثة وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها الكشف عن مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الاساسية العليا في محافظة الزرقاء كما يراه المعلمون وعلاقته ببعض المتغيرات .

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بإجابتها عن السؤالين الآتيين :

١-ما استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمه من المعلمين في تقويم تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء كما يراها المعلمون أنفسهم ؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية (α= 0,05) بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعود إلى أثر الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، والسلطة المشرفة (وزارة التربية والتعليم، القوات المسلحة) ؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١. الكشف عن استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة من قبل المعلمين في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الزرقاء .
٢. استقصاء أثر مجموعة من المتغيرات في تقدير المعلمين لمدى استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بمدارس محافظة الزرقاء .
٣. تحديد جوانب القوة والضعف في استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ،حتى يصار إلى تطوير استخدام هذا التقويم وتحسينه .

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في تناولها للتقويم البديل الذي يعد من أهم المجالات الحيوية والمهمة في ميادين البحث التربوي، الذي حظي باهتمام متزايد من قبل الباحثين التربويين ، وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما :

الأهمية النظرية :

وتتمثل الأهمية النظرية للدراسة في الأدب التربوي الذي تقدمة ، وفي تعريفها لأهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة. وكما تأتي أهمية الدراسة أيضا من التوجة محليا نحو التركيز في الأهداف التعليمية على نتاجات التعلم (Learning Outcomes) على شكل أداءات أو إنجازات (Performance) يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم . وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم ، وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً ليرى ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤) . وتتماشى هذه الدراسة مع الاتجاهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم في الأردن ، والتي تتمثل في إعادة النظر في أساليب التقويم، والانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل (الحقيقي) .

الأهمية العملية :

تتمثل الأهمية العملية للدراسة في الأداة التي تستخدمها وأمكانية الأفادة منها ، وما تنتهي إلية الدراسة من نتائج وتوصيات من شأنها تحسين واقع التقويم في المدارس الأساسية ، وما تقدمه من فائدة للجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم من مخططي المناهج ومسؤولي إدارة الاختبارات والتقويم والمشرفين التربويين بصورة واضحة عن واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن وتحديد الاستراتيجيات الأقل استخداماً للتركيز عليها، وأخذها بعين الأعتبار في برامج تدريب المعلمين (البشير ، برهم ،٢٠١٢).

التعريفات الإجرائية

الإستراتيجية : هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تسعى الى تحقيق الأهداف المنشوده، ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تسعى الى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج .

استراتيجيات التقويم : ويقصد بها في هذه الدراسة استراتيجيه التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجيه التقويم بالقلم والورقة، واستراتيجيه الملاحظة، واستراتيجيه التقويم بالتواصل، واستراتيجيه مراجعة الذات.

استراتيجيات التقويم البديل : هي خطط التقويم البديل التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن بهدف مراعاة توجيهات التقويم الحديثة ، حيث تتكامل مع عملية التدريس فتعكس أداء الطالب وتقيسة في مواقف حقيقية . وهي خمس استراتيجيات (استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات ، والورق والقلم). (الفريق الوطني للتقويم ، ٢٠٠٤).

أدوات التقويم البديل : هي أساليب التقويم البديل التي يستخدمها المعلم لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين وتصنّف تبعاً لاستراتيجيات التقويم البديل التي تتبعها ومن الأمثلة عليها (قائمة الرصد ، سلم التقدير ،وسلم التقدير اللفظي ، وسجل المتعلم ، والسجل القصصي) (عودة ،٢٠٠٥).

المرحلة الأساسية العليا : هي المرحلة الأخيرة من حلقات صفوف التعليم الأساسي التي تشمل صفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي في الأردن .

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة ومحدداتهاعلى الحدود الآتية:

١- حدود موضوعية : وتتمثل في اقتصار الدراسة على البحث في موضوع استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الصفوف الأساسية العليا في مدارس محافظة الزرقاء .

٢- حدود مكانية : وتتمثل في اقتصار تطبيق الدراسة على عينة من معلمي التخصصات العلمية (العلوم العامة) والإنسانية (معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية) بالمرحلة الأساسية العليا من مدارس التربية والتعليم ومدارس الثقافة العسكرية والقوات المسلحة في محافظة الزرقاء (تربية الزرقاء الأولى) لمعرفة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة من وجهة نظر المعلمين في تقويم تعلم الطلبة .

٣-حدود زمانية : تتمثل في اقتصار تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الأول العام الدراسي (٢٠١٣_٢٠١٤) .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وذلك من خلال تناول مفهوم التقويم ومفهوم التقويم البديل، ومميزات التقويم البديل واوجه النقد التربوي للتقويم الأعتيادي، واستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة، كما تتناول الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية:

أولاً :الإطار النظري

مقدمة

يعد التقويم أحد المكونات المهمة في المنهج المدرسي، وأي تطوير وتحديث في نظام التقويم نجد صداه في بقية مكونات المنهج، فالتقويم يعدّ نشاطاً تربوياً تطور عبر العصور نتيجة لتطور أساليب التدريس ونماء المعرفة وتعدد المهارات وظهور التكنولوجيا الحديثة، لما يوفره من قاعدة صلبة من المعلومات التي تساعد في اتخاذ قرارات مناسبة تسهم في تحسين العملية التعليمية التعليمية من خلال بيان مواطن القوة والضعف، الأمر الذي يسهم في تعزيز مواطن القوة، والحد من أسباب الضعف سعياً لتحقيق الأهداف المتوخاة (أبو سل، ٢٠٠٢).

ويعد التقويم التربوي أداة لمعرفة مدى تحقق الأهداف من قبل الطلبة ، ومعرفة الفروق الفردية بين الأفراد، والكشف عن فعالية الجهاز التربوي ، والوقوف على صحة وسلامة القرارات التي تتخذ ضمن المؤسسة التربوية. ويعد التقويم الوسيلة التي من خلالها يمكن تعرّف ملاءمة البرامج للأفراد وحاجاتهم، والحصول على معلومات عن مدى الإنجازات والأوضاع الراهنة. كما يسهم التقويم التربوي في مساعدة المعلمين على وضع الدرجات لاتخاذ القرارات المتعلقة بترفيع الطلبة وتوزيعهم على البرامج واختيار الأوضاع التربوية التي تلاؤمهم، وكذلك في تشخيص نواحي الضعف والقوة لديهم ومعرفة قدرتهم على التعلم، كما يمكن من خلال التقويم تزويد المرشدين

التربويين بمعلومات تسهم في إرشاد الطلبة مهنياً وتربوياً، كما يستفيد العاملون في مجال الإدارة المدرسية من التقويم للوقوف على فاعلية المعلمين والتخطيط لعملية النمو المهني لهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

إن التقويم التربوي يعد ركناً أساسياً في العملية التربوية، فله صلة بالطالب والمعلم والتدريس والمنهج والمواد التعليمية، والمناخ المدرسي والنشاطات الطلابية والخدمات الطلابية، والمرافق والتنظيم والإدارة والإشراف التربوي. فالتقويم مطلب أساسي لضمان نجاح العملية التربوية سواء أكانت تلك التي تجُرى على مدخلات هذه العملية أم مخرجاتها. والتقويم المنظم لمدخلات العملية التربوية ومخرجاتها يعد ركنا من أركان العملية التربوية، ومن دونه لا يمكن للعاملين بالمؤسسة التربوية الوقوف على ثمار جهودهم، كما لا يمكن للمجتمع تعرف نتائج استثماراته في المؤسسة التربوية.

وترى الباحثة أن تطوير أو تحديث مدخلات البرامج التربوية وعملياتها ومخرجاتها التي تتم بمعزل عن التقويم، سوف لن تخرج عن كونها تبنياً عشوائياً لتطويرات مؤقتة، سرعان ما يكشف أن الحماسة لها لم تكن في موضعها . و كما يرى البطش وآخرون،(١٩٩٤) فإن البحث يبدأ من جديد عن تطورات أكثر جدة، وندور عندها في حلقة مفرغة دون أن يكون هنالك قاعدة أو أساس تستند عليه عملية تبني مدخلات العملية التربوية ومخرجاتها أو تحديثها وتطويرها .

التقويم :

التقويم لغةً جاء من الفعل "قوم" بمعنى عدل الشيء أو أصلح ما فيه من اعوجاج لذلك فالتقويم هو الخطوة التي تأتي بعد تنفيذ أي برنامج تربوي للحكم على مدى تحقق الأهداف المنشودة، وعليه فإن التقويم هو الحكم على مدى تحقق الهدف عن عدمه (حنورة، ١٩٩٨).

والتقويم هو العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة – بالقياس الكمي أو غيره – واستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدى كفايتها (غانم، ١٩٩٧). كما أن التقويم هو عملية التوصل إلى أحكام على أساس القياس والملاحظة بهدف التطوير (وهبي، ٢٠٠١) وإذا كان القياس هو عملية تقدير كمي للأشياء أو خصائصها في صورة درجات أو أرقام، فإن التقويم وفقاً للتعريف السابق يبدأ من هذه الدرجات ويفسرها ويبني عليها أحكام وقرارات تربوية .

وبذلك يمكن القول أن التقويم هو عملية إصدار حكم على شيء أو شخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحددة وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة (أبو علام، ٢٠٠١). ويتضح من العرض السابق أن التقويم يتم فيه التوصل إلى أحكام على قيمة موضوع ما في ضوء نتيجة عملية القياس، وفي ضوء معايير متفق عليها مثل: (مدى تحقيق الأهداف – مستوى الإتقان – المتطلبات المهنية... إلخ)، وذلك بهدف تقديم تغذية راجعة فورية تسهم في تطوير العملية التعليمية بكامل عناصرها.

ويرى بعض التربويين أن التقويم في كثير من الممارسات التعليمية، ليس جزءاً من عملية التعلم و التعليم بل هو منفصل عنها، حيث يأتي في الغالب بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، إضافة إلى أن الطالب لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاية التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها. وتأتي اختبارات التعليم العامة التي تطبق في كثير من الدول العربية وغيرها خير شاهد على ذلك. فهي تعطى في آخر الفصل الدراسي أو آخر المرحلة الدراسية، وبالتالي لا يستفيد الطالب من نتائجها في تحسين مستوى تحصيله، بل يكون لها تأثير كبير في معدل الطالب وخياراته المهنية أو التعليمية المستقبلية. هذا وإن تزامن القصور المفاهيمي للتقويم، مع ضعف في مهارات معظم المعلمين في بناء الاختبارات، وتركيزها على

مستويات التذكر والفهم، وإغفال الجوانب الأدائية ومهارات التفكير يؤدي إلى طرح تساؤلات عن مدى معرفة المعلمين بمهارات القياس والتقويم التربوي، باعتباره أحد أهم الشروط الواجب توافرها من أجل إتقان عملية القياس والتقويم التربوي. ولذلك تم توجية الكثير من الانتقادات للتقويم التقليدي الذي يقوم على الأختبارات كما ذكرها (الدوسري، ٢٠٠٠) والمشار اليها في رسالة (الشرفاء،٢٠٠٧) منها :

- عدم قدرتها على تقويم المهارات والمعارف التي يتعلمها الطالب في المدرسة ، والتي تتضمن جوانب أدائية وحركية مثل الرسم ، والتجارب العلمية ، والتعبير ، والخطابة ، والتمثيل من خلال القلم والورقة .
- انفصال عملية التدريس عن التقويم ، أي ان ما يدرس ويحظى بأهتمام المعلم و المدرسة لا يتم تقويمة ، ففي الغالب تركز الإختبارات على مستوى متدنٍ من المجال المعرفي (الحفظ والأستظهار) بدلاً من التركيز على ما هو أكثر أهميةً وتعقيداً .
- التركيز على استخدام الإختبارات الموضوعية يشجع على نمو ذهنية الإجابة الواحدة فقط بسبب اختيار إجابة واحدة صحيحة للقضية او المشكلة المطروحة ، وهذا يحد من الابداع والتفكير الإبداعي وحل المشكلات وامكانية الحصول عل أكثر من إجابة أو حل للقضية او المشكلة نفسها.
- تركز على النتائج ولا تركز على العمليات والإجراءات التي يتبعها المتعلم للوصول إلى النتيجة ، فهذه الإختبارات لا تتيح للمتعلم فرصة لأن يكون لة دور فاعل ومؤثر في عملية التقويم ، فهي لا تتطلب استغراقا للتفكير الطويل أو العمل الذي يتطلب الجهد والوقت الكثير ، لذلك فإن مردودها التعليمي قصير المدى ومحدود .
- تنطوي الإختبارات الموضوعية والإنشائية على خلل في دقتها وصحتها وتحيزها ، فهناك شك في صحة قرارات الخبراء الذين يحكمون على صدق بناء أسئلة هذه الإختبارات .

- اضعاف العملية من خلال اعطاء قيمة عالية للحفظ والأستظهار وتذكر المعارف على حساب فهمها ومحاكمتها فكرياً، وجعل التلاميذ متعلمين سلبيين يحتاجون فقط إلى الإجابات الصحيحة ، وليس إلى بناء أو تكوين الإجابات والحلول ، مما يؤدي إلى ضعف في تعلم المهارات .

نلاحظ مما سبق التأكيد على أن الأساليب التي يستخدمها المعلمون هي موضع إنتقاد كونها تقليدية ، وتعتمد على وضع الدرجات التي لا تتناسب مع تقويم المهارات والكفايات التي يقوم بها الطلبة ، ولاعتماده على قياس مدى الحفظ والإستظهار للمعلومة ، بغض النظر عن كيفية تطبيقها أو الإستفادة منها في موافق حياتية أخرى (أنتقال أثر التعلم).

التقويم البديل

أشار كاتري وكاني وريفي (kahttri,kane& Reeve,1995) إلى أن طبيعة التقويم الصحيح للطلبة يجب أن لا يقتصر على التقويم التقليدي فقط ، بل لا بد من ان يشتمل على استراتيجيات تقوم على تنمية التفكير والإستنتاج، وبذلك تم تحول التربويين إلى طرق التقويم البديلة كأداة للإصلاح التربوي .

ويعرف ميلير (Muller,2005) التقويم البديل على أنه شكل من اشكال التقويم الذي يقوم به الطلبه بمهمات ونشاطات حقيقة تظهر تطبيقا للمعرفه والمهارات الضروريه وتتضمن المهمات الحقيقه جمع معلومات وملاحظات للعالم الواقعي والقيام بنشاطات ولكي يكون مقياس التقويم صادقا لا بد أن يتوجه مباشرة الى أهداف التعلم التي وضع من أجل قياسها. ويرى نيتكو (Nitko,2001) ان التقويم البديل إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطلبة ، وقدرته على تطبيق ما تعلمة من معارف ومهارات في مواقف متعددة.

كما ويرى فيروسني (Veronesi,1997)أن أغلب تعريفات االتقويم البديل تتضمن أفكارمتشابهة فهي تتطلب استخدام طرق بعيده عن الاختبارات الموحدة والاتجاه بالتقويم بناء على اهتمامات المتعلمين فالتقويم البديل يتضمن بدائل للامتحانات الاعتياديه أو الموحده ليكشف ماذا يعرف الطالب، وماذا لا يعرف . ويهدف التقويم البديل الى عرض نمو الطالب والاخبار عن عمليه تعلمه والمعيار المتبع في الاختبار، ويرى أن ما يميز التقويم البديل عن غيره مقارنته لأداء الطالب بمعايير راسخه وثابته وليس باداء زميله .

أما أنجيلو وكروس (Angellow & cross, 2005) فيعرفان التقويم البديل بأنة شكل من اشكال التقويم غير التقليدية مثل الاختيار من متعدد وغيرها من اشكال التقويم الصفية التقليدية.

ومن مميزات التقويم البديل بإلاضافة إلى ما سبق :

- يركز على توثيق نمو الطالب الفردي بمرور الوقت بدلا من مقارنة الطلبة مع بعضهم بعضا.
- يؤكد على نقاط القوة لدى الطلبة (ما الذي يعرفونه)بدلا من التركيز على نقاط ضعفهم (ما الذي لا يعرفونه) .
- يعطي اعتبار لاساليب التعلم ومهارات اللغه والخلفيات التعليميه والثقافيه ولمستويات المرحله للطلبه .
- يتضمن التقويم البديل تنوعا في المقاييس التي يمكن أن تتكيف للمواقف المختلفه (Tannenbaum,1996) .
- يكون التقويم تكوينيا (بنائيا)مرتبطا بالعمليه التعليميه ليس فقط في النتيجه ولكن كعمليه مستمره لعملية التعليم .

- يشجع المدرسين ليصبحوا ممارسين أكثر تأملا ويساعدهم على ضبط الصفوف والتخطيط للتعليم وتحديد الصعوبات وسوء الفهم لدى الطلبة .
- يقّيم المعرفة والفهم والمهارات والاتجاهات والقيم والدافعيه ومهارات الادراك في المستويات العليا وفاعلية المخرجات التعليميه في سياق الحياه الواقعيه.
- يبين أن الطالب مسؤول عن عملية التعلم كما يساعد الطلبة المبدعين في عملية التقويم ليمارسوا التأمل الذاتي والضبط الذاتي .
- يركز على تحسن الطالب بدلا من المقارنه مع الآخرين وهذا قد يخفض مستوى الاجهاد والقلق النفسي لدى الطالب.
- يعّرف المعلمون بطلبتهم بما يمكنهم ان يساعدوا جميع الطلبه بناء على حاجاتهم الفرديه .
- التقويم فيه نوعي وشفهي وليس كميا.
- يستند على عدد من مصادر المعلومات المتنوعه وليس على الاختبارات فقط Barzilia (&Frank , 2002).

استراتيجيات التقويم البديل

يعتمد التقويم البديل عدداً من الاستراتيجيات وهي: التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية الورقة والقلم، إستراتيجية الملاحظة، إستراتيجية التقويم بالتواصل، إستراتيجية مراجعة الذات وتشمل يوميات الطالب، وملف الطالب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) .

إستراتيجية التقويم المعتمد على الاداء: (performance based assessment)

وتعني إستراتيجية التقويم المعتمد على الاداء قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية او قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها .

وتعد اختبارات الاداء دليلا على إنجاز الطالب حيث يغطي التقويم المعتمد على الاداء مجالاً واسعاً من الاغراض ويقود الى تحسينات جوهريه في العملية التعليمية التعلمية من خلال إتاحه الفرصه للطالب القيام بالتجارب والأنشطة وإستخدام الأداوات (منسي ،٢٠٠٣)

وتندرج تحت هذه الاستراتيجية فعاليات وهي :

أ.التقديم (presentation):وهو عرض مخطط له ومنظم يقوم به المتعلم لإظهار مدى امتلاكه لمهارات محددة.

ب.العرض التوضيحي(Demonstration):وهو عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكره لإظهار مدى قدرته على إعادة العرض بطريقه صحيحة.

ج .الأداء العملي(performance): وهو مجموعة من الأجراءات التي تتخذ لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليا

د. الحديث (Speech): وهو أن يتحدث المتعلم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيره .

هـ.المعرض (Exhibition):وهو عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدراتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين .

و.المحاكاة/لعب الدور(Simulation/Role-playing):وفيها ينفذ المتعلم حواراً أونقاشاً بكل ما يرافقة من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقاً لإظهار مهاراته المعرفيه الأدائية ومدى قدرته على صنع القرارات وحل المشكلات .

ز.المناقشه /المناظرة(Debate):وهي لقاء بين فريقين من المتعلمين يتم فيه طرح قضية وإجراء مناقشة حولها حيث يتبنى كل طرف وجهة نظره ويدافع عنها وهذه المهارة توضح قدرة المتعلم على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال . (المحاسنة والمهيدات ،٢٠٠٩)

ثانياً-استراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة (Paper&Pencil):

تعد الاختبارات بأنواعها عماد هذا الاسلوب وركيزتها بما تقدمه من ادوات معده باحكام ، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة ، وتظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والادائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعلموة سابقاَ ، وتصنف هذة الاختبارات إلى اختبارات قصيرة و اختبارات شهرية و اختبارات نهاية الوحدة وأوراق العمل وأسئلة الكتاب والاختبارات الوطنية المحلية (عودة،٢٠٠٥)

ثالثاً – استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة :

وهي مشاهدة الطلبة وتسجيل معلومات عنهم لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقه من عمليتي التعلم والتعليم ، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة حول كيفية التعلم، والصعوبات التي واجهت المتعلمين، لذلك يجب ان يكون للملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية،وتبتعد عن العشوائية، كما يجب على المعلم أن يحدد مسبقا ما سيتم ملاحظتة، وان يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثة، مراعيا استخدام أداة الرصد المناسبة،والوقت المستغرق في عملية الملاحظة (الثوابية ومهيدات، ٢٠٠٥)

رابعاً – إستراتيجية التقويم المعتمدة على التواصل :

وهي عملية تعاونية نشطة ومنظمة تتم من خلالها جمع معلومات عن مدى التعلم الذي حققه المتعلم ،ومن اهم مميزاتها أنها تكشف عن طبيعة تفكير المتعلم وأسلوبة في حل المشكلات، وتعزز قدرتة على مراجعة ذاتة وبالتالي تحسين أدائة لاحقا.(الشرعة ،٢٠١١)، وتتدرج تحتها مجموعة من الفعاليات :

١-المقابله(Interview)هي لقاء بين المعلم والطالب محدد مسبقاَ حيث يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاتة نحو موضوع معين وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاَ.

٢-الأسئلة والأجوبة(Questions & Answers) وهي أسئلة مباشره من المعلم الى الطالب او العكس حول التعلم حيث تساعد المعلم على رصد مدى تقدم تعلم الطالب وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات وتختلف عن المقابلة في ان هذه الأسئله وليدة اللحظه والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق وقد تأخذ نمط الأسئلة السابرة .

٣-المؤتمر (Conference) وهو لقاء مبرمج بين المعلم والطالب لتقويم مدى تقدم الطالب في إنجاز مشروع معين إلى تاريخ معين من خلال النقاش ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.(علام،٢٠٠٤) .

٤-عمل المجموعات : يعتبر التعلم من خلال المجموعات كإستراتيجية تعليمية أحد استراتيجيات التدريس والتعلم النشط التي جاءت به وأكدته الحركات التربوية المعاصرة، حيث يعمل فيه الطلبة في مجموعات تعاونية صغيرة (٢-٥ طلاب) تحت إشراف المعلم وتوجيهه وإدارته، ويكون الطلاب عادة من مستويات وقدرات مختلفة (غير متجانسة)، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة على تحقيق أهداف مشتركة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضا. (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٣)

خامساَ- إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات:

وهي استراتيجية في التقويم تقوم على :

- تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا.
- التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، من حيث أسسها، ومستنداتها، وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة

– عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة، والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي. (دعمس ، ٢٠٠٨) وتتضمن هذة الأستراتيجية مجموعة من الأساليب وهي:

١– التقويم المعتمد على ملف الطالب: وهو عبارة عن سجل/ ملف تحفظ فيه نماذج من أعمال الطالب المنتقاة والتي يتم مراجعتها بهدف التطوير والتحسين بناء على توجيهات وارشادات المعلم وبهذا فإن ما يتضمنه الملف هو أفضل أعمال الطالب وأنجازاتة ويستخدم الملف كدليل واضح على تقدم تعلم الطالب عبر الزمن؛ لأنة يضم افضل أعماله، ويوضح انجازتة لكي يطلع عليها.

٢– تقويم الذات :قدرة المتعلم على الملاحظه والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحه ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الاداء بالتعاون المتبادل بين المتعلم والمعلم.

٣– تقويم الأقران : عملية ديناميكية نشطة تفاعلية ، يشترك فيها المتعلمون في التقويم والبحث النقدي وصناعة حكم ذو قيمة على نوعية عملية تعلم المتعلمين الآخرين وتزويد الزملاء بتغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم . ويستند أسلوب تقويم الأقران على فكرة أن المتعلمين يعايشون ويفهمون بعضهم بعضاً وتقوم على مشاركتهم لعملية التقويم . (juwah,2003)

٤– العلاقات الاجتماعيه (السوسيوجرام):هو شكل توضيحي يقوم المعلم برسمه لتوضيح العلاقات الاجتماعيه او التوافق الشخصي بين الطلاب بعد ان يطلب من كل طالب ان يكتب اسمه واسماء ثلاثة او اربعه يعدهم افضل من يعملون معه عملا معينا او يدرسون معه ،او يقومون بنشاط ما من النشاطات التربويه ثم يبين في هذا الشكل او الرسم موقع

كل طالب ويرسم أسهما داله على الاختيار ، والغرض منه الكشف عن التركيب الاجتماعي لجماعه (طلاب صف ما)من خلال استقصاء ميل ورغبة أفراد الجماعه بالتفاعل فيما بينهم . (هندي ، ٢٠٠٩)

٥- الاتجاهات والقيم:وهو تقويم يتم من خلال الحكم على اتجاهات الطلبه وقيمهم واعتقاداتهم حول موضوع محدد كالقيم الدينية او السياسية او الاقتصاديه او غيرها من المجالات التي صنفت فيها القيم.(هندي ،٢٠٠٩)

وهناك أدوات أخرى للتقويم البديل غالباً ما تستخدم في استراتيجية الملاحظة وهي :

١- قوائم الرصد (check list): وتعني قائمة من الأفعال او السلوكات التي يرصدها المعلم او الطالب لدى قيامه بتنفيذ مهمه او مهارة تعليميه واحدة او اكثر وذلك يرصد الاستجابات على فقراتها بإختيار احد تقديرين من الازواج التاليه :صح او خطأ نعم او لأ . (الخرابشة،٢٠٠٤).

٢- سلالم التقدير rating scale:تقوم سلالم التقدير على تجزئه المهمه او المهاره التعليمية لمعرفة مدى إمتلاك الطلبة لها وفق تدريج من اربع او خمس مستويات يمثل احد طرفيه انعدام او ندرة وجود المهارة في حين يمثل الطرف الاخر تمام وجودها (عوده ،٢٠٠٥)

٣- سلالم التقدير اللفظي Rubric: تتيح هذه الاداه للمعلم ان يدرج مستويات المهاره المراد تقويمها لفظياَ الى عدد من المستويات بشكل اكثر تفصيلاً من سلالم التقدير حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى اداء الطلبه مما يوفر تقويماً تكوينيا(formative assessment)لادائهم يمكن المعلم من تزويد الطلبه بالتغذيه الراجعة التي يحتاجونها (عودة،٢٠٠٥)

٤- سجل وصف سير التعلم learning log:هو تعبير الطالب كتابياً حول اشياء قرأها او شاهدها او تعلمها أو مر بها في حياته ، حيث تسمح له التعبير عن رأيه بحرية تتيح للمعلم فرصه الاطلاع على آراء الطلبه واستجاباتهم من خلالها(وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٤)

٥- السجل القصصي: وهو سجل منظم يكتب فية المعلم عبر الوقت ملاحظات مهمة حول مواقف واحداث مر بها المتعلم ،والحالة التي تمت عندها الملاحظة،حيث تحلل تلك الملاحظات وتفسر من قبل المعلم؛ للأفادة منها في الأغراض التنبؤية والارشادية الخاصة بالطالب.ان توظيف هذة الأداة يستدعي من المعلم أن تكون أحكامه موضوعية ،وأن يكون مستعدا للكتابة في أي وقت، لأن المتعلمين يظهرون دلالات على النمو والتطور في لحظات غير متوقعة٠(الشرعة، ٢٠١١)

ثانياً :الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي السابق ، وأمكنها حصر عدد من الدراسات المرتبطه بموضوع الدراسه صنفتها في دراسات عربية ودراسات أجنبية على النحو الآتي:

الدراسات العربية :

قامت الشرفاء (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى بيان مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة، وبيان المشكلات الخاصة باستخدام هذه الاستراتيجية من وجهة نظرهم في محافظة الكرك ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلماً ومعلمة ممثلة لمجتمع الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، في حين كانت درجة الاستخدام للأدوات متدنية مقارنة بالمتوسط الفرضي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للنوع الاجتماعي أو المؤهل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

وأجرت الرشيدي (٢٠٠٨) دراسة بعنوان تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها. وأشارت النتائج إلى ان تصورات معلمي العلوم كانت متوسطة حسب المعيار الذي اعتمدته الباحثة في دراستها. وقد كانت هناك ارتباطات ضعيفة وغير داله بين تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل و بين درجة ممارستهم لها في الغرفة الصفية.

واجرى الدويك (٢٠٠٩) دراسه هدفت الى استقصاء درجة معرفة معلمي الرياضيات في منطقة الزرقاء التابعه لوكالة الغوث لمفاهيم واستراجيات وادوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها ودراسة العلاقه بين معرفة المعلمين لاستراجيات التقويم الواقعي وتطبيق هذه الاستراتيجيه .

وقد تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسه واختيرت عينتها بالطريقه العشوائية، وتكونت العينة من عشرين معلما ومعلمة لمادة الرياضيات ، ومن اجل تحقيق اهداف الدراسه تم تصميم وبناءأدتين هما :اداة قياس درجة معرفة المعلمين بمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي وتكونت هذة الاداة من الأبعاد الاتيه البعد المعرفي والبعد التخطيطي والبعد التطبيقي وبعد الاتجاه نحو التقويم الواقعي . أما الأداة الثانية فهي صحيفة ملاحظة لقياس درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات وادوات التقويم بعد اجراء التحليلات الاحصائية وقد أظهرت نتائج الدراسة المستمدة من اداءة قياس درجة معرفة المعلمين بمفاهيم واستراتيجيات وادوات التقويم الواقعي بان درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات وادوات التقويم الواقعي في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية كانت متوسطة واعتمادا على نتائج صحيفة الملاحظة لقياس درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات وادوات التقويم الواقعي فقد أظهرت الدراسة ان درجة تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات وادوات التقويم الواقعي في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدوليه كانت متدنية.

وقامت أبو الحاج (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة واستخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا الصفوف (الثامن ،والتاسع ، والعاشر) لأساليب التقويم البديلة في المدارس الحكومية ،والمدارس الخاصة ،والمدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة العاصمة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلما ومعلمة للغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا. وقد تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما: اختبار معرفي قامت الباحثة بتطويره ، لقياس مدى معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بالمفاهيم والمصطلحات الخاصة بالتقويم البديل ،

والأساليب الأدائية للتقويم البديل. ومقياس استخدام معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لأساليب التقويم البديل (استبانة).

وأظهرت النتائج أن درجة معرفة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديل كانت متوسطة ، بينما كانت درجة استخدامهم لأساليب التقويم البديلة مرتفعة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة عند جميع مجالات الاختبار المعرفي والاختبار ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، والخبرة، والجنس، وعدد الطلاب في الصف ، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند مجالات ماهية التقويم البديل، الركائز الأساسية للتقويم البديل ، ولصالح تقديرات حجوم الصفوف الصغيرة، كانت هناك فروق دالة إحصائيا عند المقياس ككل لصالح الإناث .وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الطلاب في الصف، ولصالح تقديرات حجوم الصفوف الصغيرة . كما وجدت علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها.

واجرت تايه (٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف إلى مدى فعالية استخدام أساليب التقويم البديلة من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية في الزرقاء، وقد أجريت الدراسة على ٢٤٤ معلمة من معلمات المرحلة الأساسية في الزرقاء، وقد تم اختيار العينة وفق الطريقة العشوائية العنقودية. ولغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مقياس فعالية استخدام أساليب التقويم البديلة مكون من (٣٠) فقرة مقسمة وفقا لثلاثة أبعاد هي: فعالية استخدام اساليب التقويم البديلة من حيث أداء " تحصيل الطالب"، ودافعية الطلبة للتعلم، تفاعل الطلاب مع المعلم وزملائة. أشارت نتائج الاحصاء الوصفي إلى وجود فروقات في فعالية استخدام اساليب التقويم البديل من قبل المعلمات تبعا

لمتغيرات الخبرة والمؤهل التربوي والصف الدراسي سواء على المستوى المتعدد وعلى المستوى الأحادي .

وقامت أبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية في وكالة الغوث حول التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات و لتحقيق هذا الهدف، استخدم المنهج الوصفي التحليلي ،وطورت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدريج ،وتشتمل على ثلاثة مجالات للتقويم البديل، هي طبيعة التقويم البديل ، ومزايا التقويم البديل وممارسات المعلمين في التقويم البديل، وطبقت على عينة من (٨٤) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، وبينت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعته وممارسات المعلمين حوله ،كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل ، تعزى لجنس المعلم ، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته، وذلك على أحد مجالات أداة الدراسة أو جميعها .

وقام الشرعة (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وادواتة من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مادبا حيث أظهرت النتائج أن تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواتة جاءت ضمن المدى الكبير، وكذلك أكدت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha= 0,05$)على متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرى البشير وبرهم (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. وتم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام ،وزعت على عينة مكونة من ٨٦ معلما ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع ٢٠ معلما ومعلمة من كلا التخصيص . أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ،وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل .متوسطه في حين كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة ، ولأثر الدورات التدريبية.

الدراسات الأجنبية :

أجرى إجيلاند (Egeland, 1995) دراسة هدفت إلى تقصي اثر التقويم الحقيقي في تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم، وقد تم استخدام الأختبار الوطني للتطوير التربوي في امريكا كاختبار قبلي وبعدي لقياس التحصيل في مادة العلوم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من الصف الخامس في أحدى المدارس في ولاية الينوي، وتم تقسيم الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة ومجموعة تجريبية . طبق الاختبار القبلي على جميع الطلبة في مجموعتي الدراسة، وقام المعلم في المجموعة التجريبية باستخدام التقويم الحقيقي ضمن الوحدة المصممة لذلك، في حين لم يتلق الطلبة في المجموعة الضابطة أية معالجة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل الطلبة في العلوم في المجموعة التجريبية كان أعلى. وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة، ولم تشير النتائج إلى وجود فروق مرتبطة بالجنس فيما يتعلق بمتغيري التحصيل في العلوم والاتجاهات.

وقام سورتام (Swurtamm, 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف الى أساليب التقييم التي يستخدمها خمسة من معلمين الرياضيات للمرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة أثناء محاولاتهم لتطبيق استراتيجيات تقييم حقيقية، ولماذا يفعلون ذلك، والمشاكل التي يواجهونها،والدعم الذي يتلقونه. جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين، وسجلات أدائهم، وعينات من أساليبهم في التقييم، وملاحظات صفية خلال سنة دراسية كاملة، وأسفرت النتائج عن استخدامهم لتقنيات واسعة ومتنوعة تضمنت الصحف اليومية، ومرشد التصحيح، وقوائم الرصد، والتقويم الذاتي، وتقويم الزميل، كما أظهرت النتائج حاجتهم الى وجود منهاج مبني على حل المسألة، وأهمية تطوير ثقافة التعاون بين المعلمين، والدور الهام الذي يلعبه المدراء في تسهيل حدوث التغيير في ممارسات المعلمين التقييمية.

وأجرى نيكلسون (Nicholson, 2000) دراسة هدفت التعرف إلى النتائج السلبية الناتجة عن استخدام منهاج مبني على التقييم الحقيقي. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الثالث الأساسي في مدارس مقاطعة بتسبورج الحكومية، وأهالي الطلبة. جمعت البيانات باستخدام مقابلات مع المعلمين، واستبانه وزعت على كل من المعلمين والأهالي، وأظهرت النتائج أن السلبيات في استخدام التقييم المعتمد الحقيقي كانت العبء الإضافي على المعلم، وصعوبة استيعاب الأهالي للنظام التقييمي المستخدم، ونقد المعلمين لقوائم الرصد الخاصة بمنهاج (Work Sampling System).

وقام ستجنز (Stinginess, 2001)بدراسة هدفت التعرف إلى ممارسات المعلمين للتقويم الصفي في المرحلة الثانويةالذي أجرى تطبيقها على عينة مكونة من (٢٢٩٣) معلما في منطقة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية وأشارت إلى أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب. كما أن العوامل الأخرى المساعدة والداخلة في

تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي، مثل: مجهود الطالب، ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي، لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين. ويرى ثلثي عينة الدراسة الذين استجابوا للدراسة أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب ان تستخدم لتقويم مستوى تحصيل الطالب في المقرر وتقدير درجاته.

وهدفت دراسة فرتز (Fritz ،2001) التعرف إلى ممارسات المعلمين التدريسية الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقييم طلبتهم، ويتطلب الملف أن يختار الطالب سبعة من أعماله لتقييمها. تكونت عينة الدراسة من (٣٧) معلماً للصف الرابع في (١٩) مدرسة في مدينة فيرمنت (Vermont)، وجمعت البيانات الديمغرافية باستخدام استبانة مكونة من (٢٠) سؤالاً، بينما جمعت بيانات للكشف عن أنواع الممارسات التدريسية باستخدام اسلوب ليكرت المكونة من سبع تقديرات، وقورنت ممارسات المعلمين التدريسية مع درجة استخدام المعلمين لأساليب التقييم البديلة. أشارت البيانات إلى ما يلي: وجود سبعة مناهج مختلفة في الرياضيات في المدارس، ونسبة المعلمين المشاركين في جلسات الولاية لتقييم ملفات إنجاز الطلبة بلغت (٥٠%)، كما أظهرت النتائج أن المعلمين من ذوي الخبرة التي تزيد عن ثلاث سنوات استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب لبعض استراتيجيات التدريس أكثر من غيرها، وهناك ميل من قبلهم لتدريب طلابهم على العمليات الحسابية، إضافة إلى استخدام مهمات أدائية عالية المستوى كأساليب لتقييم أداء الطلاب، وأشارت البيانات كذلك إلى التحسن السنوي لأداء التلاميذ، والارتفاع السنوي لدعم المعلمين لاستخدام الملف.

وأجرى بولنز (Bullens ,2006) دراسة" بعنوان التقويم الحقيقي تغيير من أجل المستقبل " وأشارت النتائج أن الطلبة يعانون من القلق والخوف من الإختبارات في مدارس الولايات المتحدة حيث أنهم لم يستخدموا اساليب التقويم الحقيقي وأكدت النتائج على ضرورة استخدام طرق التقويم

الحقيقي مثل سلالم التقدير، وقوائم الشطب، والسجل القصصي، والتقويم الذاتي، والحقيبة التقويمية لتنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات وتطبيق المعرفة التي من شأنها تغير من حال المدارس التي تستخدم طرق التعليم والتقويم التقليدي الذي يركز على نظام العلامات والأختبار لقياس مدى الحفظ فقط . وأكدت الدراسة على أن التقويم الجيد يزود الطلبة بتغذية راجعة مستمرة.

وقام نكامورا (Nakamura, 2002) بدراسة هدفت الى اختبار أثر تقويم الزميل والمعلم لمهارات العروض الشفوية في اللغة الإنجليزية في الصفوف اليابانية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) خريجا من طلاب الجامعة، قيمت عروضهم الشفوية من قبل المعلم وأربعة من زملائهم، فبعد العروض أعطى المعلمون تقويمات مختصرة على أداء الطلبة المتقدمين، واشترك الزملاء بآرائهم على أفضل ثلاثة مقدمين، وقد دلت النتائج أن تقويم الزميل يمكن ان يسهم في خلق دافعية لدى الطلبة لتطوير عروضهم وبإمكان الطلبة اعتماد زملائهم لتقويمهم في العروض.

كما قام أولينا وسوليفن (Olina and Sullivan, 2002) بدراسة هدفت الى فحص تأثيرات تقويم المعلم وتقويم الطلاب الذاتي على أداء الطالب واتجاهاته، وكان عدد الطلبة الذين خضعوا للدراسة (١٨٩) طالباً من مدرسة ثانوية في لاتفيا Latvian وستة معلمين. وقد كلف كل معلم أن يختار واحدا من ثلاث طرق للمعالجة بدون تقويم أو تقويم المعلم أو التقويم الذاتي بالإضافة إلي تقويم المعلم. وأكملت المجموعات الثلاث برنامجا تعليميا من اثني عشر درسا. بخصوص كيف تبني التجارب وكيف تنتج تقارير البحث. وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في مجموعة تقويم المعلم ومجموعة التقويم الذاتي بالإضافة لتقويم المعلم حصلوا على معدلات عالية على مشاريعهم النهائية كما أظهرت النتائج أن الطلبة في مجموعة "بدون تقويم" كان لديهم اتجاهات مرغوب فيها أكثر من المجموعتين الأخريين نحو البرنامج، ومع ذلك فإن الطلبة في

مجموعة التقويم الذاتي بالإضافة إلى تقويم المعلم كان لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم على تبني مشاريع بحثية مستقبلية وبشكل مستقل.

أجرى كلبيرتسون ووينفان (Culbertson I &wenfan,y 2003) دراسةً هدفت إلى الكشف عن إتجاهات معلمي الصفوف الإبتدائية نحو ممارسة التقويم البديل، وشارك في هذه الدراسة (١٥٩) معلما ومعلمة تم أختيارهم من (٧٣) مدرسة أبتدائية في ولاية بنسلفانيا. وكانت اداة الدراسة استبانة مكونة من (٣٠) فقرة مرتبة في قائمة وفق مقياس ليكرث، وثلاثة فقرات مفتوحة الإجابة حيث يطلب فيها من المعلمين أن يعبروا بلغتهم الخاصة عن إتجاهتهم نحو التقويم البديل. وقد أظهرت النتائج وجود عدد من العوامل المؤثرة في إتجاهات المعلمين نحو إستخدام استراتيجيات التقويم البديل ومنها: عدد الطلبة في الصف، والوقت الكافي المخصص للتخطيط، والتنفيذ،والتقويم للموقف التعليمي التعلمي ،والمعرفة الكافية الخاصة بالتقويم البديل وممارستة ،ونوعية التدريب الذي تلقاه المعلم. كما تأثرت إتجاهات هذه الدراسة بالحرية المتاحة للمعلم في اختيار استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة ،كما إن استخدام التقويم البديل يزداد نتيجة دعم الإدارة المدرسية، وكفاية المواد والمصادر اللازمة .

واجرى أدميرال وبيرج وبيلوت (Admiraal,Berg and pilot, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تقويم الزميل في التعليم الجامعي، وتتضمن تنفيذ التقويم بواسطة : المعلمين أو الطلبة ، والتفاعل بين الطلبة من خلال التغذية الراجعة للزميل، وتحصيل الطلبة وتقويم المعلم لتقويم الزميل . وقد كان عدد أفراد العينة (١٦٨) طالباً من جامعة أوتركت وقد كان عدد الطلبة في المجموعة التجريبية (١٣١)، وقد اخذ هؤلاء الطلبة دوراً في مجموعات تقويم الزميل ، بينما لم يستخدم (٣٧) طالباً في المجموعة الضابطة تقويم الزميل . وقد اشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة في المجموعة التجريبية امتثلوا للإجراءات وقيموا أعمالهم مع زملائهم بشكل جدي ، وقد

استخدموا التغذية الراجعة من قبل الزميل لمراجعة أعمالهم وتعديلها. والتحديات في مجال التطبيق العملي لملف الطالب الالكتروني.

وأجرى كيزلي (caseley,2004) دراسة هدفت الى استقصاء اتجاهات معلمي المدارس المتوسطة بولاية كولومبيا الأمريكية ومعتقداتهم حول التعليم والتقويم الحقيقي بصورة خاصة، حيث أشارت النتائج الى ان اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الواقعي متوسطة، وأكدت النتائج على ضرورة تزويد المعلمين الطلبة فرص كبيرة لينخرطوا بحوارات نقاش تساعد على تطوير وتنمية مهارات التفكير العليا، والتي تعد من الأمور الضرورية للكشف عن الفهم الحقيقي للتعلم .

وأجرى فيث وتود (Faith & Todd, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستخدام طرق تقويم مختلفة بالمقارنة مع الطرق التقليدية ،وكانت الدراسة عبارة عن بحث إجرائي تناول تفاعل الطلبة مع نماذج للتقويم الحقيقي مثل استخدام طريقة المشروع ، وصحيفة الأعمال والمنشورات ، والمواقع الإلكترونية . وتكونت العينة من (٧٩) طالبا من طلبة الصف التاسع . وكان موضوع التدريس في مقرر الأرض والكون الذي يدرس في المدارس الثانوية في بنسلفانيا . وأشارت نتائج الدراسة إلى تفضيل الطلبة لطرق التقويم البديل أو الواقعي المستخدمة في هذه الدراسة مقارنة مع طرق التقويم التقليدية . كما أشارت إلى مبررات الطلبة لهذا التفضيل ،وتتمثل في أن استخدام وسائل التقويم البديل أو الحقيقي تمكن الطلبة من العمل براحة لأنها تنمي لديهم روح الاستقلالية وتتيح لهم العمل ضمن مجموعات ، إضافة إلى أن التقويم الحقيقي ينسجم مع أساليب تعلمهم لأنها تتيح الفرصة لهم للعمل بحرية ،فيشعرون عند استخدامهم أساليب التقويم البديل بأنهم أقوياء.

وقامت ماتشلير (Mutchler,2006) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية التقويم الواقعي كطريقة جيدة في تشجيع الطلبة على تعلم المعلومات الجديدة بطريقة ترتبط بخبرات حياة

واقعية ذات فائدة ، لكونها خارج نطاق الغرفة الصفية في الولايات المتحدة . حيث طبقت على عينة مكونة من (١٥) معلما استخدموا التقويم الواقعي ، وقد استخدم المنهج التجريبي، و أشارت النتائج إلى أن التقويم الحقيقي يعد طريقة ذات معنى في تعليم الطلبة لكونها تساعدهم في ربط المعلومات الجديدة بالواقع والعالم الحقيقي الخارج من حولهم . وأشارت النتائج أيضا إلى أن التقويم الحقيقي يقدم عدداً من الحلول المختلفة للمشكلات مقارنة مع التقويم التقليدي الذي يقدم إجابة واحدة معزولة للمشكلة.

وأجرى وكستورم ونيرمنيام Wikstrom ,Nerminam (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن اساليب التقويم البديل المستخدمة في المدارس العامة واتجاهات المعلمين نحو استخدام اساليب التقويم البديل المختلفة ،حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلما من معلمي المدارس الأساسية في واشنطن. أما اداة الدراسة فكانت استبانة مكونة من قسمين الأول يضم بيانات أولية عن المعلم ،ودرجة ممارستة لأستراتيجيات التقويم البديل وتكرار استخدامة لهذة الأستراتيجيات، أما القسم الثاني فتكون من عبارات متنوعة تنتهي بأسئلة مفتوحة النهاية، ويطلب من المعلمين أن يعبروا اتجاهاتهم نحو هذه العبارات التي تتعلق باستراتيجيات التقويم البديل والتقويم التقليدي. وقد أظهرت النتائج ان (٧٦%) من المعلمين يستخدمون الاساليب التقليدية من التقويم (اسئلة الكتاب المدرسي او الأختبارات من إعداد المعلم أو الأختبارات الوطنية المحلية، في حين (٨٩%) من المعلمين يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل مثل سلم التقدير اللفظي، والمشاريع الجماعية، والمشاريع الفردية والمناقشات الصفية والعرض التوضيحي، كما أظهرت الدراسة دورا ايجابياً لممارسة التقويم البديل في المدارس، من حيث الدعم والتعزيز وتحسين تعلم الطلبة.

واجرت لن (Lin ,2008) دراسة هدفت الى استطلاع مدى فاعلية استخدام ملف الطالب الالكتروني من وجهة نظر المعلمين السابقين وتم استخدام استطلاعات ومقابلات محدده على مدار

سنة وعرفت ملف الطالب أنه مجموعة تستخدم لأغراض معينه كأمثله لأنماط التعليم تزود بدلائل عن المعرفه التي يمتلكها شخص ما ومهاراته واتجاهاته وشملت عينة الدراسه (٣٨) ملفاً الكترونياً للطلبة المعلمين الذين كانوا يكملون فيها برنامج إعدادهم، واشارت نتائج الدراسه بعد استخدام ملف الاعمال الالكتروني ان هناك تفاعلاً من قبل الطلاب، شجع على استخدام ممارسات عاكسه للوضع المراد تقييمه او دراسته لتطوير استراتيجيات التعليم واكتساب مهارات تكنولوجيه .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وتميزها عنها :

بالنظر إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتبين أنها جسدت اهتماماً بالتقويم البديل وأهميته في العملية التعليمية، وأنها تناولت موضوعات ذات أبعادٍ مختلفة من التقويم البديل:

- مدى معرفة استخدام المعلمين للتقويم البديل في صفوف التعليم الأساسي.
- اثر استخدام التقويم البديل في التحصيل الدراسي وجوانب أخرى مثل زيادة فعالية الذات وتنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات وتطبيق المعرفة.
- اتجاهات المعلمين نحو التقويم البديل وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- توظيف المعلمين لاستراتيجات التقويم في تعلمهم من وجهة نظر المديرين والمعلمين مثل معلمي اللغة العربية والرياضيات واللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية .
- مقارنة أثر استخدام طرق التقويم البديل مع طرق التقويم التقليدية.
- الكشف عن أثر بعض أساليب التقويم البديل مثل ملف الطالب ، والعروض الشفوية.

وبالرغم من إفادة الباحثة من الأدب التربوي الذي قدمته الدراسات السابقة والمنهجية التي اتبعتها والأدوات التي استخدمتها الاّ أن الدراسة الحالية تختلف عنها في الموضوع، حيث تعد الأولى في حدود علم الباحثة التي تحاول الكشف عن مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة فيها وخطوات تطبيقها والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي في معرفة مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء كما يراها المعلمون، وقد اتبع أسلوب الدراسة الميدانية من خلال توزيع استبانة على أفراد عينة الدراسة، تمهيداً لجمع البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج وذكر التوصيات. وبذلك يتم من خلال هذا المنهج تحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات (التخصص، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، والسلطة المشرفة) ذات أثر في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة.

ويقوم المنهج المستخدم في الدراسة على وصف عينة الدراسة من حيث الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة، كما يقوم على تحليل البيانات بعد جمعها من أفراد عينة الدراسة بواسطة الاستبانة المعدة لتحقيق أهداف الدراسة بعد استخراج دلالات صدقها وثباتها، ومن خلال عملية التحليل يمكن التوصل إلى مدى استخدم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء كما يراها المعلمون.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون المجتمع الأصلي الدراسة من جميع المدارس الأساسية ذات الصفوف العليا (٨، ٩، ١٠) التابعة لوزارة التربية والتعليم والقوات المسلحة في مديرية الزرقاء الأولى وعددها (١٣٠) مدرسة، كما تكون من جميع المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة العليا من التخصصات العلمية والإنسانية، وتم اختيار عينة الدراسة ومعلميها بالطريقة العشوائية البسيطة، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس. كما يبين الجدول (٢) توزيع المدارس المختارة . أما الجدول (٣) فيبين عدد المعلمين والمعلمات في المدارس المختارة .

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس

الجنس			التخصص			الخبرة			السلطة المشرفة			المؤهل العلمي		
	العدد	%100		العدد	%100		العدد	%100		العدد	%100		العدد	%100
ذكر	72	50	علمي	72	50	أقل من ٥ سنوات	80	55	وزارة التربية والتعليم	4	75	دبلوم	55	39
أنثى	72	50	أدبي	72	50	من 5- 10 سنوات	40	27	القوات المسلحة الأردنية	4	42	بكالوريوس	74	53
						11 سنة فأكثر	24	18				دراسات عليا	15	8
الكلي	144	100		144	100		144	100		7	100		144	100

جدول٢: توزيع المدارس حسب نوع السلطة المشرفة

وزارة التربية والتعليم	القوات المسلحة الأردنية
مدرسة رملة الأساسية للبنات	الحسين الثانوية للبنات
مدرسة رقية بن الرسول للبنات	الحسين الأساسية للبنات
مدرسة ابن رشد للذكور	الثورة العربية الكبرى للذكور
مدرسة الجاحظ للذكور	مدرسة الشهيد الملك عبد الله المؤسس

جدول٣: عدد المعلمين والمعلمات في المدارس

اسم المدرسة **المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم :**	ذكور	إناث	المجموع
مدرسة رملة الأساسية للبنات	–	18	18
مدرسة رقية بنت الرسول للبنات	–	18	18
مدرسة ابن رشد للذكور	12	–	12
مدرسة الجاحظ للذكور	24	–	24
المدارس التابعة للقوات المسلحة والثقافة العسكرية			
مدرسة الحسين الثانوية للبنات	–	24	24
مدرسة الحسين الأساسية للبنات	–	12	12
مدرسة الشهيد الملك عبد الله المؤسس	16	–	16
الثورة العربية الكبرى	20	–	20
المجموع	72	72	144

أداة الدراسة

الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة هي استبانة مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء كما يراها المعلمون. وقد تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة، السلطة المشرفة).

والجزء الثاني اشتمل على قائمة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي جرى تصنيفها في مجالات خمسة يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ودرجاتها على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

وتم إعداد فقرات الاستبانة استناداً إلى ما انتهى إليه مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد في عمان عام ١٩٨٧ من خلال:

١- تحديد استراتيجية التقويم البديل المعتمد على الأداء.

٢- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة.

٣- استراتيجية التقويم البديل.

٤- استراتيجية التقويم بالتواصل.

٥- استراتيجية تقويم مراجعة الذات.

صدق الاستبانة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على عينة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية في تخصص المناهج وأساليب التدريس وأصول التربية وعلم النفس بلغ عددها (١٠) محكمين(ملحق رقم ١).

وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من خمسة مجالات رئيسية متضمنة (٣٥) فقرة وفي ضوء اقتراحات المحكمين قامت الباحثة بحذف وإضافة وتعديل ست من فقرات الأداة حيث اعتمدت فقرات الأداة التي نالت على موافقة (٨٠%) من اعضاء لجنة التحكيم كحد أدنى لقبولها، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من ٢٩ فقرة متضمنة في خمسة مجالات(ملحق رقم ٢) ، ويوضح الجدول (٤) استراتيجيات التقويم البديل وأدواته والنسبة المئوية لكل مجال.

جدول ٤: مجالات استراتيجيات التقويم البديل وأدواته والفقرات التي تمثلها والنسبة المئوية لكل مجال

الرقم	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	6	20.7
2	استراتيجية التقويم بالقلم والروقة	5	17.2
3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	7	24.2
4	استراتيجية التقويم بالتواصل	5	17.2
5	استراتيجية تقويم مراجعة الذات	6	20.7
	المجموع	29	%100

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة جرى تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) معلما ومعلمة من خارج عينة الدراسة ، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق القبلي والبعدي بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيقين، وقد بلغت قيمة الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٩) كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بإستخدام كرونباخ ألفا حيث يظهر الجدول (٥) حساب درجة الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالاتها ، وعلى المجالات كافة.

جدول ٥: معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة وللاستبانة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	6	0.88
2	استراتيجية التقويم بالقلم والروقة	5	0.90
3	استراتيجية التقويم بالملاحظة	7	0.89
4	استراتيجية التقويم بالتواصل	5	0.88
5	استراتيجية تقويم مراجعة الذات	6	0.87
	الأداة ككل	29	0.89

إجراءات الدراسة

١- تحديد الإطار النظري للدراسة من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة.

٢- تحديد أفراد الدراسة واستخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل بيانات الدراسة.

٣- إعداد أداة الدراسة اعتماداً على الدراسات السابقة والأدب التربوي المرتبط بها.

٤- تصميم الاستبانة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.

٥- الحصول على إذن رسمي بتطبيق الدراسة في مدارس محافظة الزرقاء (ملحق رقم ٣).

٦- تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة وجمع البيانات التي تم الوصول إليها.

٧- وضع معيار للحكم على درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (درجة كبيرة ٣.٦٨ –٥ ، ودرجة متوسطة ٢.٣٤ –٣.٦٧ ، ودرجة قليلة ١ – ٢.٣٣) .

٨- تحليل نتائج الاستبانة لمعرفة مدى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٩- مناقشة النتائج وذكر أبرز التوصيات.

المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق أداة الدراسة أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسوب، وجرى تحليل البيانات باستخدام الرزمة الاحصائية (Spss)لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيم اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مرتبه حسب الاسئلة التي طرحتها .

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول

١- ما استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة من قبل المعلمين في تقويم تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء كما يراها المعلمون؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استراتيجيات التقويم البديل وادواته المستخدمة من قبل المعلمين في تقويم تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء كما يظهر الجدول (٦).

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة من قبل المعلمين في تقويم تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	3.06	0.73	متوسط	4
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	3.14	0.69	متوسط	3
استراتيجية التقويم بالملاحظة	3.03	0.74	متوسط	5
استراتيجية التقويم بالتواصل	3.41	0.74	متوسط	2
استراتيجية تقويم مراجعة الذات	3.48	0.70	متوسط	1
الدرجة الكلية	3.22	0.62	متوسط	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لمجالات استراتيجيات التقويم البديل تراوحت مابين (٣.٠٦- ٣.٤٨)، حيث كان أعلى متوسط حسابي " لمجال استراتيجية تقويم مراجعة الذات " بمتوسط حسابي (٣.٤٨) بانحراف معياري ٠.٧٠ ، وإن ادنى متوسط حسابي كان" لمجال استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء" بمتوسط حسابي(٣.٠٦) وانحراف معياري ٠.٧٠، وان متوسط الدرجة الكلية بلغ (٣.٢٢) وبانحراف ٠.٦٢ وبذلك فإن جميع المتوسطات الحسابية والدرجة الكلية للمجالات كانت ضمن المستوى المتوسط.

وبعد أن تم استعراض المتوسطات لكل مجال من المجالات تم استعراض فقرات كل مجال من مجالات الاستراتيجيات

أولاً – استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء كما يظهر الجدول (٧).

جدول ٧ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أكلف المتعلم بتوضيح ما تعلمة من خلال توظيف مهارته في مواقف حياتيه او قيامه بعرض يظهر مدى إتقانة لما إكتسبه من مهارات (الأداء)	3.38	0.77	متوسط	1
2	اكلف المتعلم بعمل عرض مخطط له في موعد محدد لاظهار مدى امتلاكه لمهارة ما (التقديم)	3.18	0.83	متوسط	2
3	اكلف المتعلم بعمل عرض شفوي او عملي لتوضيح فكرة أو مفهوم لاظهار مدى قدرته على إعادة العرض بطريقة صحيحة وواضحة (العرض التوضيحي)	3.10	0.93	متوسط	3
4	اكلف المتعلم بالحديث عن موضوع معين خلال فترة قصيرة ومحددة ، لإظهار قدرتة على التلخيص والتعبير وربط الأفكار (الحديث)	2.56	1.13	متوسط	6
5	أكلف الطلبة بالقيام بحوار أونقاش بكل ما يرافقة من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراته المعرفيه الأدائية ومدى قدرته على صنع القرارات وحل المشكلات (المحاكاة ولعب الأدوار)	3.07	0.89	متوسط	4
6	اقوم بأجراء لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما ، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظره ويدافع عنها وذلك لأظهار قدرتة على الإقناع والإستمتاع الفعال وتقديم الحجج (المناقشة والمناظرة الصفية)	3.07	0.97	متوسط	4
	الدرجة الكلية	3.06	0.73	متوسط	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢.٥٦-٣.٣٨) حيث ان اعلى متوسط كان للفقرة رقم ١ ونصها " أكلف المتعلم بتوضيح ما تعلمة من خلال توظيف مهارته في مواقف حياتيه او قيامه بعرض يظهر مدى إتقانة لما إكتسبه من مهارات (الأداء) بمتوسط(٣.٣٨) وبانحراف معياري ٠.٧٧ ، اما ادنى متوسط حسابي فقد كان للفقرة ٤ ونصها "

اكلف المتعلم بالحديث عن موضوع معين خلال فترة قصيرة ومحددة ، لإظهار قدرتة على التلخيص والتعبير وربط الأفكار (الحديث) بمتوسط (٢.٥٦) وبانحراف معياري ١.١٣.

ثانيا– استراتيجية التقويم بالقلم والورقة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة كما يظهر الجدول (٨) .

جدول ٨ :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
7	اقوم بوضع خطة دقيقة لبناء الاختبارات التي تتصف بالموضوعية والثبات، بحيث تتناسب مع قدرات المتعلمين المختلفة (الورقة والقلم)	2.79	0.95	متوسط	5
8	اقوم بعمل أوراق عمل وتوظيفها لتظهر مدى تقدم الطالب في مجالات تظهر مدى امتلاكه لمهاره ما (أوراق العمل)	3.20	0.82	متوسط	3
9	اقوم بعمل اختبارات قصيرة داخل الغرفة الصفية وتوظيفها بعد كل مهارة أو مجال لتظهر مدى تقدم المتعلم في هذا المجال او لتظهر مدى امتلاكه لهذه المهاره . (الاختبارات القصيرة)	3.43	0.82	متوسط	1
10	أقوم بعمل اختبار في نهاية كل وحدة من الكتاب المدرسي لقياس مدى تحقق نتاجات هذة الوحدة ومدى امتلاكها لدى المتعلمين (اختبارات نهاية الوحدة)	3.22	0.83	متوسط	2
12	أقوم بعمل اختبار في نهاية كل شهر للتحقق من مدى تقدم المتعلمين وتحقق الأهداف المنشوده في فترة محددة (الاختبارات الشهرية)	3.06	0.83	متوسط	4
الدرجة الكلية		3.14	0.69	متوسط	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢.٧٩-٣.٤٣) حيث ان اعلى متوسط كان للفقرة ٩ ونصها " اقوم بعمل اختبارات قصيرة داخل الغرفة الصفية وتوظيفها بعد كل مهارة أو مجال لتظهر مدى تقدم المتعلم في هذا المجال او لتظهر مدى امتلاكه لهذه المهاره (الاختبارات القصيرة)، بمتوسط حسابي (٣.٤٣) بانحراف معياري ٠.٨٢ ، اما أدنى متوسط حسابي فقد كان للفقرة ٧ ونصها " اقوم بوضع خطة دقيقة لبناء الأختبارات التي تتصف بالموضوعية والثبات، بحيث تتناسب مع قدرات المتعلمين المختلفة (الورقة والقلم) بمتوسط كل منهما (٢.٧٩) وبانحراف معياري ٠.٩٥.

ثالثاً – استراتيجية التقويم بالملاحظة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إستراتيجية التقويم بالملاحظة كما يظهر الجدول (٩)

جدول ٩ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجية التقويم بالملاحظة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
12	أقوم بمشاهدة سلوك الطالب وأفعاله في مواقف حقيقية لتسجيل معلومات عنه واتخاذ قرار حول مرحلة لاحقة من عمليتي التعلم والتعليم (الملاحظة التلقائية)	3.14	0.87	متوسط	3
13	أقوم بتحديد الغرض من مشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله وتسجيلها من خلال التخطيط المسبق له (الملاحظة المنظمة)	3.09	0.89	متوسط	4
14	أقوم برصد السلوكات أثناء تنفيذ المتعلم لمهارة تعليمية ويستجاب على فقراتها بإختيار الكلمتين من الأزواج التالية : صح أو خطأ/نعم أو لا.(قوائم الرصد)	3.26	0.85	متوسط	2
15	أقوم برصد المهارات المتدنية أو المرتفعة من خلال فقرات تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات ليمثل أحد طرفيها أنعدام او ندرة الصفة ويمثل الطرف الأخر تمام وجودها وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها (سلالم التقدير)	2.85	0.99	متوسط	5
16	اقوم برصد سلسة من الصفات المختصرة التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة (سلم التقدير اللفظي)	2.77	0.98	متوسط	6
17	أقوم برصد ما أكلف بة الطالب ويعبّر عنه كتابياً بحيث يصف فية عملية التعلم .ويكتب فية عبارات حول اشياء قرأها او شاهدها او تعلمها أو مر بها في حياته، حيث تسمح له التعبير عن رأية بحرية (وصف سير التعلم)	2.76	1.05	متوسط	7
18	اقوم بوصف وتسجيل ما يفعلة المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل (السجل القصصي)	3.38	0.84	متوسط	1
	الدرجة الكلية	3.03	0.74	متوسط	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢.٧٦-٣.٣٨) حيث ان اعلى متوسط كان للفقرة رقم ١٨ ونصها " اقوم بوصف وتسجيل ما يفعلة المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل (السجل القصصي). بمتوسط حسابي (٣.٣٨) و بانحراف معياري ٠.٨٤، اما ادنى متوسط حسابي فقد كان للفقرة رقم ١٧ ونصها " أقوم برصد ما أكلف به الطالب ويعبّر عنه كتابياً بحيث يصف فيه عملية التعلم .ويكتب فيه عبارات حول اشياء قرأها او شاهدها او تعلمها أو مر بها في حياته، حيث تسمح له التعبير عن رأية بحرية (وصف سير التعلم) بمتوسط (٢.٧٦) وبانحراف معياري ١.٠٥.

رابعاً- استراتيجية التقويم بالتواصل:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجية التقويم بالتواصل كما يظهر الجدول (١٠).

جدول ١٠ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجية التقويم بالتواصل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
19	اقوم بأتاحة الفرصة للقيام بعملية تعاونية بيني وبين الطلبة للكشف عن تفكيرهم وأسلوبهم في حل المشكلات (التواصل اللفظي)	3.42	0.88	متوسط	3
20	اقوم بعمل لقاء مبرمج بيني وبين الطالب لتقويم مدى تقدمه في إنجاز مشروع معين(المؤتمر)	3.24	0.93	متوسط	5
21	اقوم بعمل لقاء بيني وبين الطالب محدد مسبقاً يتضمن اسئلة معده للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين(المقابلة)	3.52	0.86	متوسط	1
22	اقوم بتوزيع مهمة تعليمية معينة على الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعات ثم الحكم على أداء كل مجموعة (التقويم المعتمد على عمل المجموعات)	3.40	0.93	متوسط	4
23	اقوم بطرح أسئلة مباشرة وليدة اللحظة حول موضوع التعلم لمعرفة ورصد مدى تقدم تعلم الطلبة وأطلب اجابتهم عنها .(أسئلة وأجوبة)	3.47	0.90	متوسط	2
	الدرجة الكلية	3.41	0.74	متوسط	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٣.٢٤-٣.٥٢) حيث ان اعلى متوسط كان للفقرة ٢١ ونصها " اقوم بعمل لقاء بيني وبين الطالب محدد مسبقاً يتضمن اسئلة معده للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين(المقابلة) بمتوسط (٣.٥٢) و بانحراف معياري ٠.٨٦ ، اما أدنى متوسط حسابي فقد كان للفقرة ٢٠ ونصها " اقوم بعمل لقاء مبرمج بيني وبين الطالب لتقويم مدى تقدمه في إنجاز مشروع معين(المؤتمر) بمتوسط (٣.٢٤) وبانحراف معياري ٠.٩٣.

خامساً - استراتيجية تقويم الذات:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجية تقويم مراجعة الذات كما يظهر الجدول (١١)

جدول ١١ :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستراتيجية تقويم مراجعة الذات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
24	اقوم باستخدام تقويم مراجعة الذات لفهم أداء الطالب وتقدمه في تعلم موضوع ما (مراجعة الذات)	3.40	0.93	متوسط	5
25	اكلف الطلبة بتقويم أدائهم والحكم عليه بالاعتماد على معاييرمحددة للكشف عن قدرتهم على الملاحظه والتحليل (التقويم الذاتي)	3.46	0.84	متوسط	4
26	أكلف الطلبة بالقيام بعملية المشاركة في تقويم أداء وتعلم بعضهم بعضاً. (تقويم الأقران)	3.54	0.92	متوسط	3
27	اقوم بإختبار المواقف التعليمية في ضوء أعتقادات الطلبة وقيمهم وميولهم واستعداداتهم وأتجاهاتهم (اتجاهات الطلبة وقيمهم)	3.56	0.81	متوسط	2
28	أقوم بتدريب الطلبة على كتابة يومياتهم في مذكرات وتقويم هذه اليوميات (يوميات الطالب)	3.35	0.81	متوسط	6
29	اكلف الطلبة برسم مخطط يمثيل علاقاتهم داخل الصف واقوم بأستقصاء ميل ورغبة أفراد الجماعه نحو التفاعل والعمل مع أشخاص أخرين (العلاقات الاجتماعية (السسيوجرام)	3.60	0.84	متوسط	1
	الدرجة الكلية	3.48	0.70	متوسط	

يتضح من الجدول (١١) بان المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٣.٦٠-٣.٣٥) حيث ان اعلى متوسط كان للفقرة رقم ٢٩ ونصها " اكلف الطلبة برسم مخطط يمثل علاقاتهم داخل الصف واقوم بأستقصاء ميل ورغبة أفراد الجماعه نحو التفاعل والعمل مع أشخاص أخرين (العلاقات الاجتماعية (السسيوجرام) بمتوسط (٣.٦٠) وبانحراف معياري ٠.٨٤ ، اما أدنى

متوسط حسابي فقد كان للفقرة رقم ٢٨ ونصها " أقوم بتدريب الطلبة على كتابة يومياتهم في مذكرات وتقويم هذه اليوميات (يوميات الطالب) بمتوسط (٣.٣٥) وبانحراف معياري ٠.٨١

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية (∞0,05)بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تعود إلى أثر الجنس ، والتخصص ، والمؤهل العلمي ،والخبرة ، والسلطة المشرفة (وزارة التربية والتعليم ، القوات المسلحة). ؟

وتتضح الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن كل متغير من متغيرات الدراسة على النحو التالي :

١. **الجنس**

تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالة الفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وادواته تعود إلى أثر الجنس كما يبين الجدول (١٢) .

جدول ١٢ : نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعاً لأثر الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ذكور	72	3.09	0.70	0.61	0.54
	اناث	72	3.02	0.76		
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	ذكور	72	3.13	0.67	-0.29	0.77
	اناث	72	3.16	0.72		
استراتيجية التقويم بالملاحظة	ذكور	72	3.14	0.70	1.69	0.09
	اناث	72	2.93	0.77		
استراتيجية التقويم بالتواصل	ذكور	72	3.45	0.69	0.60	0.55
	اناث	72	3.37	0.80		
استراتيجية تقويم مراجعة الذات	ذكور	72	3.53	0.67	0.83	0.41
	اناث	72	3.44	0.73		
الدرجة الكلية	ذكور	72	3.26	0.58	0.89	0.38
	اناث	72	3.17	0.66		

يتضح من الجدول (١٢) بان الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الاحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠.٠٥ فأقل، لذا ليست هناك فروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعاً لأثر الجنس.

٢. التخصص

تـم اسـتخدام اختبـار (ت) لاسـتخراج دلالـة الفـروق بـين تقـديرات المعلمـين لدرجـة اسـتخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وادواته تعود إلى أثر التخصص كما يبين الجدول (١٣) .

جدول ١٣: نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعاً لأثر التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	علمي	74	2.97	0.72	-1.44	0.15
	انساني	70	3.15	0.74		
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	علمي	74	3.10	0.69	-0.79	0.43
	انساني	70	3.19	0.69		
إستراتيجية التقويم بالملاحظة	علمي	74	2.96	0.77	-1.31	0.19
	انساني	70	3.12	0.71		
استراتيجية التقويم بالتواصل	علمي	74	3.33	0.76	-1.38	0.17
	انساني	70	3.50	0.72		
استراتيجية تقويم مراجعة الذات	علمي	74	3.41	0.73	-1.26	0.21
	انساني	70	3.56	0.66		
الدرجة الكلية	علمي	74	3.14	0.64	-1.45	0.15
	انساني	70	3.29	0.60		

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الاحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠.٠٥ فاقل، لذا ليست هناك فروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعاً لأثر التخصص.

٢. السلطة المشرفة

تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالة الفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وادواته تعود إلى أثر السلطة المشرفة كما يبين الجدول (١٤).

جدول ١٤ : نتائج اختبار (ت) للفروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعاً لأثر السلطة المشرفة

المجال	السلطة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	وزارة التربية والتعليم	84	3.03	0.70	-0.62	0.53
	القوات المسلحة	60	3.10	0.77		
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	وزارة التربية والتعليم	84	3.12	0.70	-0.51	0.61
	القوات المسلحة	60	3.18	0.68		
استراتيجية التقويم بالملاحظة	وزارة التربية والتعليم	84	3.09	0.73	1.12	0.27
	القوات المسلحة	60	2.95	0.75		
استراتيجية التقويم بالتواصل	وزارة التربية والتعليم	84	3.41	0.72	0.09	0.93
	القوات المسلحة	60	3.40	0.78		
استراتيجية تقويم مراجعة الذات	وزارة التربية والتعليم	84	3.53	0.70	0.89	0.37
	القوات المسلحة	60	3.42	0.70		
الدرجة الكلية	وزارة التربية والتعليم	84	3.23	0.61	0.29	0.77
	القوات المسلحة	60	3.20	0.64		

يتضح من الجدول (١٤) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الاحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠.٠٥ فاقل، لذا ليست هناك فروق بين تقديرات المعلمين في درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعاً لأثر السلطة المشرفة.

٦- المؤهل العلمي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لتقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير المؤهل العلمي كما يبين الجدول (١٥) .

جدول ١٥ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لتقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	دبلوم	55	3.13	0.76
	بكالوريوس	74	2.98	0.74
	دراسات عليا	15	3.17	0.55
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	دبلوم	55	3.11	0.73
	بكالوريوس	74	3.17	0.69
	دراسات عليا	15	3.13	0.52
استراتيجية الملاحظة	دبلوم	55	3.06	0.79
	بكالوريوس	74	3.00	0.76
	دراسات عليا	15	3.11	0.40
استراتيجية التواصل	دبلوم	55	3.41	0.81
	بكالوريوس	74	3.42	0.72
	دراسات عليا	15	3.37	0.64
استراتيجية مراجعة الذات	دبلوم	55	3.47	0.73
	بكالوريوس	74	3.51	0.72
	دراسات عليا	15	3.41	0.52
الدرجة الكلية	دبلوم	55	3.23	0.68
	بكالوريوس	74	3.20	0.62
	دراسات عليا	15	3.23	0.39

يتضح من الجدول (١٥) أن هناك اختلافاً ظاهرياً في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من أن الاختلاف دال احصائيا تم اجراء تحليل التباين الاحادي وتظهر نتائجه في الجدول (١٦)

جدول ١٦ : نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	.844	2	.422	.789	.456
	داخل المجموعات	75.396	141	.535		
	المجموع	76.240	143			
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	بين المجموعات	.134	2	.067	.139	.871
	داخل المجموعات	68.016	141	.482		
	المجموع	68.150	143			
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	.212	2	.106	.191	.826
	داخل المجموعات	77.951	141	.553		
	المجموع	78.163	143			
استراتيجية التواصل	بين المجموعات	.026	2	.013	.024	.977
	داخل المجموعات	79.120	141	.561		
	المجموع	79.146	143			
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	.151	2	.076	.152	.859
	داخل المجموعات	70.144	141	.497		
	المجموع	70.296	143			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.020	2	.010	.026	.975
	داخل المجموعات	55.460	141	.393		
	المجموع	55.480	143			

يتضح من الجدول (١٦) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الاحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠.٠٥ فاقل، لذا ليست هناك فروق في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

٥- متغير الخبرة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لتقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير الخبرة كما يبين الجدول (١٧) .

جدول ١٧ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير الخبرة .

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	أقل من ٥ سنوات.	80	3.06	0.70
	من ٥- ١٠ سنوات .	40	2.90	0.70
	من ١١سنة - فأكثر	24	3.32	0.84
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	أقل من ٥ سنوات.	80	3.14	0.68
	من ٥- ١٠ سنوات .	40	3.10	0.68
	من ١١سنة - فأكثر	24	3.24	0.76
استراتيجية الملاحظة	أقل من ٥ سنوات.	80	3.12	0.71
	من ٥- ١٠ سنوات .	40	2.78	0.70
	من ١١سنة - فأكثر	24	3.19	0.83
استراتيجية التواصل	أقل من ٥ سنوات.	80	3.45	0.68
	من ٥- ١٠ سنوات .	40	3.20	0.81
	من ١١سنة - فأكثر	24	3.62	0.78
استراتيجية مراجعة الذات	أقل من ٥ سنوات.	80	3.55	0.65
	من ٥- ١٠ سنوات .	40	3.26	0.77
	من ١١سنة - فأكثر	24	3.63	0.69
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات.	80	3.26	0.58
	من ٥- ١٠ سنوات .	40	3.03	0.63
	من ١١سنة - فأكثر	24	3.39	0.70

يتضح من الجدول (١٧) بان هناك اختلافاً ظاهرياً في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير الخبرة، وللتحقق من أن الاختلاف دال احصائياً تم اجراء تحليل التباين الاحادي والذي تظهر نتائجه في الجدول (٨ ١).

جدول ١٨ : نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	2.59	2	1.29	2.48	0.09
	داخل المجموعات	73.65	141	0.52		
	المجموع	76.24	143			
استراتيجية التقويم بالقلم والورقة	بين المجموعات	0.33	2	0.17	0.34	0.71
	داخل المجموعات	67.82	141	0.48		
	المجموع	68.15	143			
استراتيجية الملاحظة	بين المجموعات	3.81	2	1.90	3.61	0.03
	داخل المجموعات	74.35	141	0.53		
	المجموع	78.16	143			
استراتيجية التواصل	بين المجموعات	2.93	2	1.47	2.71	0.07
	داخل المجموعات	76.21	141	0.54		
	المجموع	79.15	143			
استراتيجية مراجعة الذات	بين المجموعات	2.91	2	1.45	3.04	0.05
	داخل المجموعات	67.39	141	0.48		
	المجموع	70.30	143			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.23	2	1.11	2.95	0.06
	داخل المجموعات	53.25	141	0.38		
	المجموع	55.48	143			

يتضح من الجدول (١٨) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بلغت مستوى الدلالة الاحصائية لجميع المجالات عند مستوى ٠.٠٥ فأقل لذا ليست هناك فروق في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل اليها في هذه الدراسة، وتفسيرها والتوصيات المبثقة عنها.

أولاً: مناقشة النتائج

- مناقشة نتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما استراتيجيات التقويم البديل وأدواته المستخدمة من قبل المعلمين في تقويم تعلم طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء؟"

استناداً إلى النتائج التي يظهرها الجدول (٦) فإن جميع مجالات استراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها المعلمون في تقويم تعلم طلبتهم في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء كان تقديرها متوسطاً ،حيث بلغت الدرجة الكلية لجميع هذه المجالات (٣.٢٢) وبانحراف معياري ٠.٦٢ وقد كان أعلاها متوسطاً استراتيجية تقويم مراجعة الذات وأدناها إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ، ومن هذة النتيجة يمكن الاستنتاج أن جميع استراتيجيات التقويم البديل ذات درجة متوسطة وانها بحاجة إلى تفعيل من قبل المعلمين ويمكن أن تعود هذه النتجية إلى تواضع وعي المعلمين استراتيجيات التقويم وتطبيقها في تعلم طلبتهم ، لاسيما وأن هذة الاستراتيجية بحاجة إلى الوعي و التدريب ومزيد من المهارة ، فهي تعد صلب عملية التقويم البديل ، ولعلَّ صورة ذلك تتضح من خلال مناقشة كل استراتيجية من استراتيجيات التقويم البديل.

- **مجال إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:**

يتضح من الجدول (٧) أن تقدير المعلمين لإستخدامهم جميع معايير وأدوات استراتيجيات التقويم البديل المعتمد على الأداء كان بدرجة متوسطة . ولعلّ ذلك يفسر بعدم ادراك المعلمين

لكيفية استخدام هذه المعايير وتطبيقاتها في تعليمهم ، وهو ما يستدعي تعريف المعلمين بأبعاد هذة الاستراتيجية وتدريبهم عليها .

- **مجال إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة:**

يتضح من الجدول (٨) ان تقدير المعلمين لمعايير هذا المجال وأدواتة كانت متوسطة ، ومع انهم نجحوا إلى حد متوسط في اجراء اختبارات قصيرة لطلبتهم للحكم على مدى تقدمهم في امتلاك المهارات المطلوبة ، الاّ ان وضعهم لخطط دقيقة لبناء الاختبارات كان أدنى متوسط ولعل هذه النتيجة تُفسر بأن المعلمين اعتادوا على وضع اختبارات قصيرة ، دون أن يكون ذلك مبنياً على خطة دقيقة لبناء اختبارات تتصف بالموضوعية والثبات وتتناسب مع قدرات المتعلمين. والاستنتاج المهم ضرورة تدريب المعلمين على وضع خطط ددقيقة لبناء الاختبارات التي يضعونها .

- **مجال إستراتيجية التقويم بالملاحظة:**

يتضح من الجدول(٩) أن تقدير المعلمين لاستخدامهم معايير وأدوات إستراتيجية التقويم بالملاحظة كانت متوسطة وهو مما يشير إلى الحاجة إلى تفعيل استراتيجية الملاحظة المنظمة بمنتهى الدقة . ومع أن الملاحظة تعد عملاً روتينياً من وجهة نظر بعض المعلمين إلاّ أنها كانت ذات متوسط أعلى من وصف سير العمل .

- **مجال إستراتيجية التقويم بالتواصل:**

يتضح من الجدول(١٠) أن تقدير المعلمين لاستخدامهم معايير إستراتيجية التقويم بالتواصل وأدواته كانت متوسطة. وكان أعلاها استخدام المقابلة وأدنى متوسط استخدام المؤتمر . ولعلّ ذلك يفسر بضيق وقت المعلمين وكثرة مهامهم التدريسية في لقاء الطلبة

والتواصل معهم . وهو ما يستدعي الاهتمام بفتح قنوات التواصل مع الطلبة وبرمجة ذلك بشكل يساعدهم في تقويم الطلبة والتعرف إلى افكارهم .

- **مجال استراتيجية تقويم مراجعة الذات :**

يتضح من الجدول(١١) أن تقدير المعلمين لاستخدامهم معايير إستراتيجية تقويم مراجعة الذات كانت متوسطة . وكان أعلاها متوسطاً استخدام السسيوجرام وأدناها استخدام يوميات الطالب . ويمكن ان تفسر هذة النتيجة أن استخدام السسيوجرام لا يحتاج إلى قدرات عالية مثل تدريب الطلبة على كتابة يومياتهم ، كما أن المعلمين لا

يستطيعون تكليف الطلبة بكتابة يومياتهم باستمرار . والاستنتاج المهم ضرورة تفّعيل هذه الاستراتيجية بجميع أبعادها من خلال تدريب المعلمين عليها .

وتتفق نتائج الدراسة مع نتيجة أبو الحاج (٢٠١٠) في أن درجة معرفة معلمي ومعلمات اللغة الانجليزي لأساليب التقويم البديل كانت متوسطة الإ أنها تختلف مع نتائج دراسة أبو عواد وأبو سنينه (٢٠١١) التي أظهرت وجود معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل.

مناقشة السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعود إلى اثر الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة، والسلطة المشرفة (وزارة التربية والتعليم، القوات المسلحة)؟

وفيما يلي مناقشة هذة النتائج من خلال مناقشة كل متغير من متغيرات الدراسة :

١- الجنس

يتضح من الجدول (١٢) بأن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، مما يعني عدم وجود فروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعود إلى اثر الجنس. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين بغض

النظر عن جنسهم يتفقون في تقديرهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي يستخدمونها لأنهم يعايشون واقعاً تعليمياً متشابهاً وهو ما يؤكد الحاجة إلى تفعيل دورهم في استخدام استراتيجيات التقويم البديل من خلال المزيد من التدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو عواد وأبو سنينه (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في أداء المعلمين بالتقويم البديل تعزى إلى جنس المعلم، وتختلف مع نتيجة دراسة أبو الحاج (٢٠١٠) التي أظهرت وجود فروق داله إحصائياً لصالح الإناث.

٢- التخصص

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، لذلك لا توجد فروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعود إلى اثر التخصص، ولعلّ هذه النتيجة تعود إلى أن المعلمين على اختلاف تخصصاتهم (علمي،أنساني) يتفقون في تقديرهم لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته ، وهو ما يعزز الاستنتاج الذي أشرنا إلية وتؤكد الحاجة إلى تفعيل دورهم في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته بالتوعية والتدريب .

٣- السلطة المشرفة

يتضح من الجدول (١٤) ان الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية لذلك لا يوجد هناك فروق بين تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعود إلى أثر الجهة المشرفة، ويمكن أن تعود هذه النتيجة إلى تشابه الظروف التعليمية والتقويم البديل المستخدم في مدارس محافظة الزرقاء بغض النظر عن الجهة التي تتبعها هذه المدارس .

٤- المؤهل العلمي

يتضح من الجدول (١٥) وجود اختلاف ظاهري في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وللتحقق من أن الاختلاف دال إحصائياً تمّ إجراء تحليل التباين الأحادي ، حيث يبين الجدول(١٦) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، لذلك لا توجد فروق في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن تفسير ذلك بالقول أن المعلمين وإن اختلفت مؤهلاتهم العلمية فإنهم يوظفون استراتيجيات وأدوات التقويم البديل بدرجة متفاوتة ولعلّ ذلك يرجع إلى تشابه الواقع التعليمي في المدارس وقلة الدراية باستراتيجيات التقويم البديل وأهمية استخدامها . وهو مما يشير إلى الحاجة إلى أهتمام برامج إعداد المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل ويرتب مسؤولية كبيرة على المشرفين في هذا الصدد

٥- متغير الخبرة

يتضح من الجدول (١٧) أن هناك اختلاف ظاهري في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تبعاً لمتغير الخبرة، وللتحقق من أن الاختلاف دال إحصائيا تم إجراء تحليل التباين الأحادي، حيث يتبين من الجدول (١٨) أن الفروق بين المتوسطات بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، لذلك يوجد فروق في تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تبعاً لمتغير الخبرة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن المعلمين بغض النظر عن خبراتهم فإنهم يختلفون في إعطاء تقدير متقاربً لدرجة استخدامهم استراتيجيات التقويم البديل ، ولربما لأن خبراتهم هي خبرات متكررة غير نامية ومتجددة ، فهي لا تساير مستجدات الاستراتيجيات الحديثة في التقويم . وهو مما يستدعي الاهتمام بتدريب المعلمين على هذه الاستراتيجيات بغض النظر عن خبراتهم .

ثانياً: التوصيات والاقتراحات

في ضوء الاستنتاجات المبنية على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. قيام وزارة التربية والتعليم بإعداد أدله للمعلمين بتضمين وتوظيف استراتيجيات التقويم وأدواته من خلال دروس عملية بما يمكن المعلمين من توظيفها بشكل فاعل.

٢. قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبيه للمعلمين بحيث يكون محورها التدريب على استراتيجيات وأدوات التقويم البديل بحيث يكتسب المعلمون مهارات مناسبة في التقويم.

٣. متابعة المشرفين لمدى تطبيق المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل بما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية.

٤. أن تهتم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الأردنية بإستراتيجيات التقويم البديل نظرياً وعملياً .

كما تقترح الباحثة مزيداً من البحوث والدراسات مثل :

- دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في تحسين استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تعلم الطلبة .
- مسح اتجاهات المعلمين نحو التقويم البديل كاستراتيجية حديثة مقارنة بالتقويم الاعتيادي.
- درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل كما يراها الطلبة في الصفوف الأساسية العليا من التعليم الاساسي .

قائمة المصادر المراجع

المراجع العربية:

أنجيلو ، توماس ، و كروس ، باتيسيا ، الأساليب الغير تقليدية في التقويم الصفي . ترجمة : حمزة محمد دودين، ط١، ٢٠٠٥ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الأمارات العربية المتحدة .

افتيحه ، نوار نور الدين ، أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير ، ٢٠٠٤، الجامعة الهاشمية ، عمان ، الأردن .

استراتيجيات التقويم وادواتة :الاطار النظري ادارة الامتحانات والاختبارات ، وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٤،عمان– الاردن .

استراتيجيات التقويم وأدواته الإطار النظري، وزارة التربية والتعليم إدارة الإمتحانات والإختبارات ،٢٠٠٥، عمان.

الاطار العام للتقويم ادارة التدريب والتأهيل والاشراف التربوي مديرية التدريب التربوي، وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٣،عمان.

البشير،أكرم عادل ،برهم،أريج عصام ، "استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواتة في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الاردن " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية–البحرين، ١٣، ١– ٣٣ (٢٠١٢) .

البطش، محمد وليد، وسواح، وهالة، تقويم الأنشطة التقويمية الواردة في كتب الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بدولة البحرين، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربي: التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم،١٩٩٤، ١، ٣–٥، البحرين.

تاية ، رفعة حسن حسين ، فعالية استخدام أساليب التقويم البديلة من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية في الزرقاء ، رسالة ماجستير ، ٢٠١٠ ، الجامعة الهاشمية ، الزرقاء ، الأردن.

الثوابية ،أحمد ومهيدات ،عبد الحكيم ، "استراتيجيات التقويم وأدواتة " ، مجلة رسالة المعلم وزارة التربية والتعليم، ٤٣ ، ١٨-٢٤ (٢٠٠٥) .

أبو الحاج ، أحلام حسن عبداللة ، مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها ، رسالة ماجستير ، ٢٠١٠، الجامعة الأردنية ، عمان ،الأردن.

حنورة، مصري عبد الحميد ، "أهمية المعالجات الإحصائية في العلوم التربوية " ، المجلة التربوية: الكويت،٥ ، ٥-٣١ (١٩٩٨).

الحيلة، محمد، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط١ ، ٢٠٠١، دار الكتاب الجامعي ، أبو ظبي .

الخرابشة ، بنان عبد الرحمن ، أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي ، رسالة ماجستير، ٢٠٠٤ ،الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

أبو خليفة ، إبتسام، خضر، غازي عشا ،انتصار وهماش حنان، "درجه توظيف معلمي الحلقة الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان_الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم" ، دراسات العلوم التربوية، ٣ ،٩٨٤_١٠٠٢(٢٠٠١).

دعمس، مصطفى ، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ط١، ٢٠٠٨، دار غيداء للنشر والتوزيع ، أبو ظبي .

الدوسري، راشد ، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط١، ٢٠٠٤، دار الفكر، ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الدويك، ساهر ربيع محمد ، درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير، ٢٠٠٩، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

الرشيدي ،عايشة عايش هدمول ، تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها ، رسالة ماجستير، ٢٠٠٨، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

أبو سل، محمد، قياس وتقويم تعلم الطلبة، ط١ ، ٢٠٠٢ ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، إربد.

الشرعه ، ممدوح ، "درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي " مجلة جامعة مؤتة ،٢٦، ٢٩٤-٣٣٢ (٢٠١١).

الشرفاء، إيناس، مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير ، ٢٠٠٧ ، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

العبسي، محمد مصطفى، التقويم الواقعي في العملية التدريسية ،ط١ ، ٢٠٠١، دار المسيرة ، عمان، الأردن.

أبو علام، رجاء محمود ، النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات "ورقة عمل" و(المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي)، ٢٠٠١، ٢٢، ١-١٣ ، القاهرة.

علام ، صلاح الدين ، التقويم التربو ي البديل ، أسسة النظرية والمنهجية وتطبيقاتة الميدانية ،ط١ ، ٢٠٠٤ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

أبوعلي، محمد زهران، فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العاشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم ، رسالة دكتوراة ، ٢٠٠٦، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عودة،أحمد،القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط١ ، ٢٠٠٥ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، الاردن.

غانم، محمود محمد ، القياس والتقويم،ط١ ،١٩٩٧، دار الأندلس للنشر والتوزيع ،السعودية (حائل).

المزروع،هيا محمد ، "فاعلية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدي طالبات الدراسات العليا في جامعة الرياض للبنات "،مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣، ١٢٧-١٥٥(٢٠٠٩) .

منسي ، محمود، التقويم التربوي ، ط٢ ، ٢٠٠٩، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

مهيدات ،عبد الحكيم والمحاسنة ،ابراهيم ،التقويم الواقعي، ط٢ ، ٢٠٠٩، دار جرش للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن .

الهاشمي، عبد الرحمن والغزاوي، فائزة محمد ، المنهج والاقتصاد المعرفي، ط١، ٢٠٠٧، دار المسيرة، عمان.

هندي ، صالح ذياب ، تدريس التربية الأسلامية (أصول نظرية ونماذج وتطبيقات عملية) ، ط١، ٢٠٠٩، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

وهبي، السيد إسماعيل ، بحث الفعل: تقويم جودة التعليم والتعلم، المؤتمر العربي الأول، الامتحانات والتقويم التربوي: الرؤية المستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، (٢٠٠١) من ٢٢-٢٤ ديسمبر، ص ص ٢١٩-٢٤٤، القاهرة

المراجع الأجنبية:

Admiraal, W, Berg, I. and Pilot, S , "Peer assessment in university teaching, an exploration of useful designs", Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20(2003).

Barzilia,A and Frank, M., Intergrating alternative assessment in project :based learning course for pre-service science and teachology teachers , paper presented at the learning communities and assessment cultures conference organized by the Esraeli special interest group on assessment and evaluation ,university of Northumbria, 28-30(2002).form http:// www.leeds.ac.uk.

Bullens ,D. , "Authentic assessment change for the future", Educational Resources Information centre1, 44-70(2002).

Caseley, P. ,Toward an authentic pedagogy: an investigation of authentic learning instruction in a middle school , Dissertation Abstracts International,2004, ID: 813809521.

Culbertson I & wenfan ,y. , alternative assessment primary grade literacy teachers attitudes and practices apaper presented at the annual meeting of the American educational research association Chicago , 2003.

Egeland, . p,The effect of authentic assessment on fifth – grade students science achievement and attitudes , Disseration Abstracts International ,1995 ,ID: 742708451.

Faith, H . Patricial, S.& Todd ,G ,"Action research in the secondary Science classroom : student response to differentiated" ,Alternative assessment, American secondary Education ,3, 89-105(2004).

Fritz, C. ,The Level of Teacher Involvement in the Vermont Mathematics Portfolio Assessment Process Instructional Practices in Grade 4 Classrooms, Dissertation Abstracts International,
Ph.D,2001, University of New Hamphshire, USA.

Juwah, C. ,"Using peer assessment to develop skills and capabilities" , Usdla journal,16(1)1537-5080(2003) . From http://www.usdla.org.

Khattri, N., Kane, M., Reeve, A ,"How Performance Assessments Affect Teaching and Learning", Educational Leadership, 1,53-6 3(1995).

Lin .Q , "Preservice teachers learning experiences of constructing e-portfolios on line" , Internet Higher Education ,11,194-2000(2008).

Muller , J. Authentic assessment toolbox,what is authentic assessment ? ,2005. Retrieved form http:// jonathan.muller Faculty. notrl. Edu/toolbox/whatisit.htm.

Mutchler, M. Authentic Instruction and Assessment,Retrieved March, 2006.//http://labwebEducation.wisc.edu/ep301/science_megan/authentic.

Nakamura, Y. ,Teacher assessment and peer assessment inpractice Educationalstubklgbvzdies,2002,ED4664483.Fromhttp//:Searcheric .org. ,

Nicholson, J., Examining Evidence of the Cconsequential Aspects of Validity in a Curriculum Performance Assessment, Dissertation Abstracts International ,2006 , PhD University of Michigan.

Nitko, A. ,Educational Assessment of student, (3rd Ed) 2001, Paretic-Hall, Inc, New Jersey.

Olina , A. and Sullivan, H. ,Effects of Teacher and Self- assessment-on Student Performance, ED463329,2002 . From http//Searcheric.org.

Stiggins, R., "Secondary Teachers Classroom Assessment and Grading Practices", Educational Measurement: Issues and Practice, 20,20-32(2001) .

Suurtamm, C. , Beliefs, Practices and Concerns About Authentic Assesment: Five Case Studies of Secondary Mathematics Teacher, EdD, 1999, University of Toronto,Canada .

Tannenbaum,J.E. ,Practical ideas on alternative assessment for ESL students,1996, ED 395500.from htpp://www.ericfacillity.net.

Veronesi, P. ,"Acase study of alternative assessment: Student, Teacher and observer perceptions in a ninth grade biology classroom", AETS conferencepaperSession,1002B.767-810(1997).:From http://www.ed.psu.edu.

Wikstrom ,Nerminam, alternative assessment in primary years of international baccalaureate education lararhogskolan istockholm,2007.

الملاحق

ملحق (١)

أعضاء لجنة التحكيم

الاسم	مكان العمل
١- د. محمود الوهر	مناهج وأساليب تدريس العلوم
٢- د. ثيودوره دي باز	مناهج وأساليب تدريس العلوم
٣- د. محمد الجوارنة	مناهج وأساليب تدريس التربية الإجتماعية
٤- د. رندة محاسنة	علم نفس تربوي
٥- د. جمال أبو الروز	مناهج وأساليب تدريس العلوم
٦- د. ممدوح الشرعة	مناهج واساليب تدريس التربية الإسلامية
٧- د. ثائر الغباري	علم نفس تربوي
٨- د. زهير الزعبي	أصول تربية
٩- د.غالب البدارين	علم نفس تربوي
١٠-د.أحمد محاسنة	علم نفس تربوي

ملحق (٢)

استبانة الدراسة

الجامعة الهاشمية **بسم الله الرحمن الرحيم**

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج والتدريس **استبانة الدراسة**

عزيزي المعلم /المعلمة **مدرسة :** **التخصص:**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية ، تستهدف الكشف عن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والتدريس ، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تتكون من (٢٩) فقره تظهر درجة استخدامك لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية وخارجها . ونظرا لما تعهده فيكم من خبرة وأمانة علمية ورغبة في تقويم البحث ، ترجو الباحثة منكم التلطف بالإجابة عن فقرات الاستبانة بكل موضوعية ، وذلك بوضع أشارة (×) أمام كل فقرة في الخانة التي تعبر عن رأيكم ، علما بأن إجابتكم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

مع الشكر الجزيل لجهودكم .

معلومات أساسية

يرجى وضع إشارة (×) في المربع الذي ينطبق عليكم :

*** الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

*** المؤهل العلمي :**

☐ دبلوم كلية المجتمع ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم بعد البكالوريوس

☐ ماجستير فما فوق.

***سنوات الخبرة:**

☐ أقل من (٥) سنوات ☐ من (٥_١٠) سنوات ☐ أكثر من (١٠) سنوات

*** مدرستك تتبع :**

☐ وزارة التربية والتعليم ☐ القوات المسلحة و الثقافة العسكرية

الباحثة

ديما علي الخوالدة

الى أي درجة تقوم بإستخدام استراتيجيات التقويم البديل الأتية في تدريسك؟
الرجاء وضع أشارة (×) في المربع الذي يمثل درجة إستخدامك :

إستراتيجيات التقويم البديل	درجة الاستخدام				
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول:- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء					
١. أكلف المتعلم بتوضيح ما تعلمة من خلال توظيف مهارته في مواقف حياتيه او قيامه بعرض يظهر مدى إتقانة لما إكتسبه من مهارات (الأداء)					
٢. اكلف المتعلم بعمل عرض مخطط له في موعد محدد لاظهار مدى امتلاكه لمهارة ما (التقديم)					
٣. اكلف المتعلم بعمل عرض شفوي او عملي لتوضيح فكرة أو مفهوم لاظهار مدى قدرته على إعادة العرض بطريقة صحيحة وواضحة (العرض التوضيحي)					
٤.اكلف المتعلم بالحديث عن موضوع معين خلال فترة قصيرة ومحددة، لإظهار قدرتة على التلخيص والتعبير وربط الأفكار (الحديث)					
٥. أكلف الطلبة بالقيام بحوار أونقاش بكل ما يرافقة من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقاً لإظهار مهاراته المعرفيه الأدائية ومدى قدرته على صنع القرارات وحل المشكلات (المحاكاة ولعب الأدوار)					
٦.اقوم بأجراء لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما ، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظره ويدافع عنها وذلك لأظهار قدرتة على الإقناع والإستمتاع الفعال وتقديم الحجج (المناقشة والمناظرة الصفية)					
المجال الثاني:إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة					
٧.اقوم بوضع خطة دقيقة لبناء الأختبارات التي تتصف بالموضوعية والثبات، بحيث تتناسب مع					

قدرات المتعلمين المختلفة (الورقة والقلم)					
٨.اقوم بعمل أوراق عمل وتوظيفها لتظهر مدى تقدم الطالب في مجالات تظهر مدى امتلاكه لمهاره ما (أوراق العمل)					
٩. اقوم بعمل أختبارات قصيرة داخل الغرفة الصفية وتوظيفها بعد كل مهارة أو مجال لتظهر مدى تقدم المتعلم في هذا المجال او لتظهر مدى امتلاكه لهذه المهاره . (الاختبارات القصيرة)					
١٠.أقوم بعمل أختبار في نهاية كل وحدة من الكتاب المدرسي لقياس مدى تحقق نتاجات هذة الوحدة ومدى امتلاكها لدى المتعلمين (اختبارات نهاية الوحدة)					
١١. أقوم بعمل أختبار في نهاية كل شهر للتحقق من مدى تقدم المتعلمين وتحقق الأهداف المنشوده في فترة محددة (الاختبارات الشهرية)					
المجال الثالث:- إستراتيجية التقويم بالملاحظة					
١٢. أقوم بمشاهدة سلوك الطالب وأفعاله في مواقف حقيقية لتسجيل معلومات عنه وأتخاذ قرار حول مرحلة لاحقة من عمليتي التعلم والتعليم (الملاحظة التلقائية)					
١٣. أقوم بتحديد الغرض من مشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله وتسجيلها من خلال التخطيط المسبق لة (الملاحظة المنظمة)					
١٤. أقوم برصد السلوكات أثناء تنفيذ المتعلم لمهارة تعليمية ويستجاب على فقراتها بإختيار الكلمتين من الأزواج التالية : صح أو خطأ / نعم أو لا .(قوائم الرصد)					
١٥.أقوم برصد المهارات المتدنية أو المرتفعة من خلال فقرات تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات ليمثل أحد طرفيها أنعدام او ندرة الصفة ويمثل الطرف الأخر تمام وجودها وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها (سلالم التقدير)					
١٦.اقوم برصد سلسة من الصفات المختصرة					

التي تبين أداء المتعلم في مستويات مختلفة (سلم التقدير اللفظي)					
١٧. أقوم برصد ما أكلف بة الطالب ويعبّر عنه كتابياً بحيث يصف فية عملية التعلم .ويكتب فية عبارات حول اشياء قرأها او شاهدها او تعلمها أو مر بها في حياته ، حيث تسمح له التعبير عن رأية بحرية (وصف سير التعلم)					
١٨. اقوم بوصف وتسجيل ما يفعلة المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل (السجل القصصي)					
المجال الرابع:- إستراتيجية التقويم بالتواصل					
١٩.اقوم بأتاحة الفرصة للقيام بعملية تعاونية بيني وبين الطلبة للكشف عن تفكيرهم وأسلوبهم في حل المشكلات (التواصل اللفظي)					
٢٠. اقوم بعمل لقاء مبرمج بيني وبين الطالب لتقويم مدى تقدمه في إنجاز مشروع معين(المؤتمر)					
٢١. اقوم بعمل لقاء بيني وبين الطالب محدد مسبقاَ يتضمن اسئلة معده للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين(المقابلة)					
٢٢. اقوم بتوزيع مهمة تعليمية معينة على الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعات ثم الحكم على أداء كل مجموعة (التقويم المعتمد على عمل المجموعات)					
٢٣. اقوم بطرح أسئلة مباشرة وليدة اللحظة حول موضوع التعلم لمعرفة ورصد مدى تقدم تعلم الطلبة وأطلب اجابتهم عنها .(أسئلة وأجوية)					
المجال الخامس:- إستراتيجية تقويم مراجعة الذات					
٢٤. اقوم باستخدام تقويم مراجعة الذات لفهم أداء الطالب وتقدمه في تعلم موضوع ما (مراجعة الذات)					

٢٥. اكلف الطلبة بتقويم أدائهم والحكم عليه بالاعتماد على معاييرمحددة للكشف عن قدرتهم على الملاحظه والتحليل (التقويم الذاتي)					
٢٦. أكلف الطلبة بالقيام بعملية المشاركة في تقويم أداء وتعلم بعضهم بعضاً . (تقويم الأقران)					
٢٧. اقوم بإختبار المواقف التعليمية في ضوء أعتقادات الطلبة وقيمهم وميولهم واستعداداتهم وأتجاهاتهم (اتجاهات الطلبة وقيمهم)					
٢٨. أقوم بتدريب الطلبة على كتابة يومياتهم في مذكرات وتقويم هذه اليوميات (يوميات الطالب)					
٢٩. اكلف الطلبة برسم مخطط يمثيل علاقاتهم داخل الصف واقوم بأستقصاء ميل ورغبة أفراد الجماعه نحو التفاعل والعمل مع أشخاص أخرين (العلاقات الأجتماعية (السسيوجرام)					

ملحق (٣)

كتب تسهيل المهمة

The Hashemite University
Faculty of Educational Sciences

الجامعة الهاشميـــة
كلية العلوم التربوية

الرقـم: ٧/١/١/٧ /٢٠١٣ التاريخ: ٢٠١٣/١١/٢١

عطوفة مدير الثقافة العسكرية المحترم

تحية طيبة، وبعد،

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم لتسهيل مهمة الطالبة "ديما علي فارس الخوالدة" /ماجستير مناهج وأساليب تدريس/كلية العلوم التربوية/الجامعة الهاشمية لاستكمال متطلبات رسالة الماجستير المعنونة بـ:

"مدى استخدام إستراتيجية التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين"

وذلك من خلال توزيع الاستبانة الخاصة بالرسالة على المعلمين في مدارس الثقافة العسكرية والقوات المسلحة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم مع الجامعة الهاشمية وطلبتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

عميد كلية العلوم التربوية

الدكتور أيمن العمـــري

القيادة العامة للقوات المسلحة الأردنية
مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية
كانون الأول ٢٠١٣
الرقم: ....

الزرقاء – هاتف (٣٩٠٣٣٣٣) فاكس (٣٨٢٦٦١٣) ص.ب (١٥٠٤٥٩) الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
مكتب الارتباط: عمان / هاتف (٥٣٣٩١٥٢) فاكس (٥٣٣٦٨٠٤) الجبيهة – الأردن
E-mail: huniv@hu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

القيادة العامة للقوات المسلحة الأردنية

مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية

الرقم: م ث ٢/٢٢/ ١٥٠٧٤

التاريخ: صفر ١٤٣٥

٩ كانون الأول ٢٠١٣

مديرة مدرسة الحسين الثانوية للبنات

الموضوع : التعاون مع الجامعات

الإشارة : كتاب الجامعة الهاشمية رقم ٢٠١٣/١/١/٧ تاريخ ٢٠١٣/١١/٢١ (المرفق صورة عنه مع المرفق) .

١. وافق عطوفة مدير التربية والتعليم والثقافة العسكرية على قيام المدنية معلمة رقم ٤٥٠١٦٨ (ديما علي فارس) من مرتبكم بتوزيع الاستبانة مرفق الاشارة أعلاه على معلمات مدرستكم لاغراض إتمام رسالة درجة الماجستير .

٢. لاجراءاتكم .

عن العميد الركن

مدير التربية والتعليم والثقافة العسكرية

العميد محمد علي الزوايدة

نسخة الى :

الجامعة الهاشمية/ للعلم لطفاً .

بسم الله الرحمن الرحيم

القيادة العامة للقوات المسلحة الأردنية

مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية

الرقم: م ث ٢/٢٢/ ١٢٢٥٨
التاريخ: صفر ١٤٣٥
٣٠ كانون الأول ٢٠١٣

مديرة مدرسة الحسين الثانوية للبنات
مديرة مدرسة الحسين الاساسية للبنات
مديرة روضة ومدرسة الملكة علياء

الموضوع : التعاون مع الجامعات

الإشارة : كتاب الجامعة الهاشمية رقم ٧/ /٢٠١٣/١/ تاريخ ٢٠١٣/١١/٢١ (المرفق صورة عنه مع المرفق) .

١. وافق عطوفة مدير التربية والتعليم والثقافة العسكرية على قيام المدنية معلمة رقم ٤٥٠١٦٨ (ديما علي فارس) من مرتب مدرسة الحسين الثانوية للبنات بتوزيع الاستبانة مرفق الاشارة أعلاه على معلمات مدارسكم لاغراض إتمام رسالة درجة الماجستير .

٢. لاجراءاتكم .

ع/العميد الركن
مدير التربية والتعليم والثقافة العسكرية
العقيد محمد علي الزواية

نسخة الى :
الجامعة الهاشمية/ للعلم لطفاً .

١

الجامعـة الهاشميـــة
كلية العلوم التربوية

The Hashemite University
Faculty of Educational Sciences

الرقـم: ٧/١/١/ ٢٠١٣ التاريخ: ٢٠١٣/١١/٢١

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى المحترم

تحية طيبة، وبعد،

أرجو التكرم بالموافقــة والإيعــاز للمعنييـن لديكم لتسهيـل مهمة الطالبة "ديما علي فارس الخوالدة" /ماجستير مناهج وأساليب تدريس/كلية العلوم التربوية/الجامعة الهاشمية لاستكمال متطلبات رسالة الماجستير المعنونة بـ:

"مدى استخدام إستراتيجية التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين"

وذلك من خلال توزيع الاستبانة الخاصة بالرسالة على المعلمين في المدارس التابعة لمديريتكم الموقرة.
شاكرين لكم حسن تعاونكم مع الجامعة الهاشمية وطلبتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

عميد كلية العلوم التربوية

الدكتور أيمن العمـــري

26 DEC 2013

الزرقاء – هاتف (٣٩٠٣٣٣٣) فاكس (٣٨٢٦٦١٣) ص.ب (١٥٠٤٥٩) الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
مكتب الارتباط: عمان / هاتف (٥٣٣٩١٥٢) فاكس (٥٣٣٦٨٥٤) الجبيهة – الأردن
e-mail: hunis@hu.edu.jo

* وزارة التربية والتعليم *
مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الاولى

الرقـــم: ز ١/٧/١٣/ ١٢٧٨٢
التاريـخ:
الموافق: ٢٠/ ١٢/ ٢٠١٣م

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

اشارة لكتاب رئيس الجامعه الهاشميه رقم ٢٠١٣/١/١/٧ تاريخ ٢٠١٣/١١/٢١

تقوم الطالبه / ديما علي فارس الخوالدة / ماجستير مناهج وأساليب تدريس / كلية العلوم التربويه / الجامعه الهاشميه لاستكمال متطلبات رسالة الماجستير بعنوان (مدى استخدام استراتيجية التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الاساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين) وذلك من خلال توزيع الاستبانة الخاصة بالرسالة (المرفقة)على المعلمين / المعلمات في مدرستك .

ارجو تسهيل مهمة الطالبه المذكورة .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم
الدكتور
محمد الروسان

نسخه / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة / ر. ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة / ر.ق الرقابة والتفتيش وتوكيد الجودة
نسخة / الديوان

هاتف: ٣٩٨٦٢٤١/٢،٣ فاكس: ٣٩٨٢٩٥٩ ص.ب: (١٤١)

Abstract

The extent of the use of alternative assessment strategies and tools in the evaluation of students' learning phase upper basic in the province of the Zarqa from the point of view of teachers

By

Dema Ali Faris Khawaldah

Supervisor

Dr. Saleh Diab Hindi

Associate Professor

The aim of this study was to identify the extent of the use of assessment strategies and alternative tools in the evaluation of students' learning phase higher basic in the province of the Zarqa city from of teachers the point of view, and to explore whether there is statistically significant differences (0,05 = α) between estimates of teachers for this use back to , through its attempt to answer two questions.

The study followed a descriptive analytical method , and the survey used in this study consisting of 29 items to collect the required data , and after checking the validity of the tool , and reliability which amounted to (89.) Was applied to a random sample distribution was consisted of ((144 teachers, male and female , with scientific disciplines and humanitarian who are studying in the upper stage of the three schools of education, the armed forces.

After analyzing the data using the Statistical Package (S.P.SS) results showed that teachers use assessment strategies and alternative tools in evaluating the learning of their students moderately, and that there were no statistically significant differences between their estimates for this use Alternative assessment evaluation the impact of gender, specialty , the supervisory authority to the schools, Qualification and experience.

The study concluded in the light of the results to a number of the most important of the recommendations of the need to provide the Ministry of Education, more training opportunities for teachers on the use of alternative assessment strategies and tools. As suggested by the researcher conducting some research and studies related to the merits.